

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Zeca Ribeiro Pestana

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

**Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Zeca Ribeiro Pestana

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

Agradecimentos

No culminar de mais uma jornada do meu processo formativo, aproveito este espaço para agradecer a todos aqueles que, direta e indiretamente, apoiaram, contribuíram e colaboraram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois este caminho era impossível de ser realizado sozinho. Assim, agradeço especialmente e sinceramente:

À minha mãe e aos meus irmãos, por todo o apoio incondicional, carinho e compreensão ao longo da minha existência. Agradeço-vos, igualmente, por todos os valores que me foram transmitidos. A verdade é que sem vocês eu não estaria aqui... Obrigado Família.

Ao meu Pai que já não se encontra entre nós, mas que recordo todos os dias. Obrigado por tudo Pai, principalmente pelos teus ensinamentos e conselhos de vida. És, sem dúvida, o meu ídolo e herói. Estarás eternamente no meu coração.

Ao André Andrade, meu colega de estágio, pelo companheirismo, apoio e momentos de aprendizagem compartilhada. Foi um percurso duro, mas sobrevivemos a todos os obstáculos e nunca esquecerei os nossos momentos hilariantes. Obrigado parceiro.

Ao orientador científico, Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia, por toda disponibilidade e auxílio ao longo do processo. Uma enorme referência ao nível do profissionalismo, competência, dedicação e rigor. Obrigado pelos conhecimentos, competências e aprendizagens despoletadas e, principalmente, por ter sempre reconhecido as capacidades e potencialidades do nosso núcleo de estágio.

À orientadora cooperante, Professora Arcanjo Gaspar, por todos os ensinamentos, conselhos e críticas construtivas. Uma pessoa que se mostrou sempre disponível em auxiliar-nos e em conceber as melhores condições para aprimorarmos as nossas práticas. Obrigado pela sua visão pedagógica que contribuiu especialmente para a minha formação pessoal e profissional.

Aos meus alunos! Todos vocês terão sempre um lugar reservado na minha memória por terem sido a minha primeira experiência de lecionação e, também, por terem marcado o início de uma nova caminhada profissional. Espero ter contribuído significativamente para a vossa formação, como vocês contribuíram para a minha.

A todos os elementos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão pela receção e hospitalidade e, principalmente, por terem contribuído para a minha integração no meio.

Aos meus colegas de curso, com quem tive o privilégio de cruzar-me e partilhar experiências, conhecimentos e aspirações que ajudaram, de uma forma indireta, a seguir o meu caminho, o meu obrigado. Deixo um agradecimento especial aos meus colegas, Leonardo Alves e Tiago Sousa, pelo companheirismo e amizade nesta luta conjunta.

Aos meus amigos David Bruno, Pedro Graça, Sandro Canha e André Gaspar, pelas suas amizades e por todo o apoio ao longo dos anos.

Ao meu colega, Mestre Romualdo Caldeira, por toda a sua disponibilidade, conhecimentos transmitidos e, particularmente, pelo seu auxílio prestado ao longo deste processo.

À Professora Doutora Ana Rodrigues por toda a disponibilidade, auxílio, delicadeza e, sobretudo, paciência. Uma pessoa pela qual tenho um especial respeito e carinho, que me marcou particularmente ao longo do meu processo formativo. Um exemplo ao nível de dedicação e empenho.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, pelas diversas transformações incitadas ao longo do meu processo formativo e que se distinguiu, especialmente, pela sua capacidade de argumentação, visão ampla e sabedoria.

Ao restante pessoal docente do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, por todas aprendizagens que proporcionaram ao longo deste processo formativo e que contribuíram, especialmente, para o meu desenvolvimento.

Por fim, à minha amiga e namorada Vanessa, por todo o apoio incondicional, paciência e compreensão por ter tomado esta decisão de realizar outro processo formativo. Foi difícil aceitar a distância entre nós, mas procurámos sempre estar unidos. Agradeço-te profundamente por estares sempre disponível para ouvir as minhas inquietações e por teres dado muita força ao longo do processo.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito do processo de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no ano letivo de 2019/2020, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Este documento visa descrever, fundamentar e refletir criticamente todas as opções didático-pedagógicas desenvolvidas nas 4 macro atividades definidas pelas linhas programáticas do Estágio Pedagógico.

A prática letiva ocorreu numa turma de 3.º Ciclo, nomeadamente o 7.º ano, onde os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma diversidade de matérias de ensino propostas pelo Programa Nacional de Educação Física. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem procurámos colocar o aluno no centro do processo pedagógico a partir da aplicação de diferentes modelos de ensino, entre os quais, o Modelo de Competência, para proporcionar ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos em que o aluno é agente construtor dos seus próprios conhecimentos.

As atividades de intervenção na comunidade escolar consistiram numa participação colaborativa com o grupo disciplinar de Educação Física da Escola, para a dinamização e operacionalização de uma multiplicidade de atividades desportivas.

As atividades de integração no meio foram subdivididas em duas. A caracterização da turma abrangeu à recolha e apresentação de informações sobre o aluno ao conselho de turma. Por outro lado, a atividade de extensão curricular foi integrada na fase final do modelo de competência (i.e., evento culminante) nos jogos desportivos coletivos de invasão, cujo o objetivo foi reunir os elementos da Comunidade Educativa para apresentar o trabalho desenvolvido pelos alunos da unidade de ensino.

Por fim, as atividades de natureza científico-pedagógica basearam-se numa investigação desenvolvida nas aulas de Educação Física, com o intuito de estudar estratégias pedagógicas alternativas no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão, no contexto escolar.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Escola; Aluno; Processo de Ensino-Aprendizagem

Abstract

This report appears in the context of the Pedagogical Internship in Master's Degree on Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, held in the academic year 2019/2020, at the Dr. Eduardo Brazão de Castro Basic School of 2nd and 3rd Cycles. This document aims to describe, substantiate and critically reflection on all the didactic-pedagogical options developed in the 4 macro activities defined by the Pedagogical Internship programmatic lines.

The teaching practice occurred in a 3rd Cycle class, namely the 7th year, where students had the opportunity to experience a variety of teaching subjects proposed by the National Physical Education Program. Throughout of this teaching-learning process we tried to put the student in center of the pedagogical process from the application in different teaching models, among which, the competence model, to provide differentiated and collaborative learning environments in which the student is an agent who builds own knowledge.

The intervention activities in the school community consisted in a collaborative participation with the disciplinary group of Physical Education School to dynamize and operationalization of sports activities.

Integration activities in this environment were divided into two. First, characterization of the class included the collection and presentation of information about the student to the class council. On other hand, the curricular extension activity was integrated in the final phase of the competence model in collective invasion games, whose objective was to bring together the elements of the Educational Community to introduce the work developed by students during the teaching-learning process.

Finally, this activities scientific and pedagogical nature were based on investigation developed by Physical Education classes with the aim of studying an alternative pedagogical strategy for teaching of Invasion Collective Sports Games in the school context.

Key Words: Pedagogical Internship; Physical Education; School; Student; Teaching-Learning Process.

Resumen

Este informe es parte del proceso de Pasantía Pedagógica para el Máster en Docencia de Educación Física en Educación Básica y Secundaria, realizado en el año académico 2019/2020, en la Escuela Básica de 2º y 3º Ciclos Dr Eduardo Brazão de Castro. Este documento tiene como objetivo describir, fundamentar y reflexionar críticamente sobre todas las opciones didáctico-pedagógicas desarrolladas en las 4 macro actividades definido por las líneas de la Pasantía Pedagógica.

La práctica docente tuvo lugar en una clase de 3er Ciclo, es decir, el 7o año, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar una variedad de materiales didácticos propuesto por el Programa Nacional de Educación Física. A lo largo de la enseñanza-aprendizaje intentamos colocar al alumno en el centro del proceso pedagógico desde la aplicación de diferentes modelos de enseñanza, entre los que destacan el modelo competencial, proporcionando entornos de aprendizaje diferenciados y colaborativos en los alumno sea un agente que construya su propio conocimiento.

Las actividades de intervención en la comunidad escolar consistió en una participación colaborativa con el grupo disciplinar de Educación Física de la Escuela para la promoción y puesta en funcionamiento de múltiples actividades deportivas.

Las actividades de integración en el medio se dividieron en dos. La caracterización de la clase incluyó la recopilación y presentación de información sobre el alumno al consejo de clase. Por otro lado, la actividad de extensión curricular se integró en la fase final del modelo competencial (es decir, evento culminante) en los juegos deportivos de invasión colectiva, cuyo objetivo fue reunir los elementos de la Comunidad Educativa para presentar el trabajo desarrollado por los estudiantes durante el proceso de educación.

Finalmente, las actividades de carácter científico y pedagógico se basaron en una investigación desarrollada en las clases de Educación Física con el objetivo de estudiar estrategias pedagógicas alternativas en la enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos en el contexto escolar.

Palabras Clave: Pasantía Pedagógica; Educación Física; Colegio; Alumno; Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Résumé

Ce rapport fait partie du processus de stage pédagogique du Master en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement de base et secondaire, organisé au cours de l'année académique 2019/2020, à l'école de base des 2e et 3e cycles Dr Eduardo Brazão de Castro. Ce document vise à décrire, étayer et réfléchir de manière critique sur toutes les options didactico-pédagogiques développées dans les 4 macro activités défini par les lignes programmatiques du stage pédagogique.

La pratique pédagogique s'est déroulée dans une classe de 3e cycle, à savoir la 7e année, où les étudiants ont eu l'occasion de découvrir une variété de matériels pédagogiques proposés par le programme national d'éducation physique. Tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, nous avons essayé de placer l'étudiant au centre du processus pédagogique à partir de l'application de différents modèles d'enseignement, parmi lesquels, le modèle de compétence, pour fournir des environnements d'apprentissage différenciés et collaboratifs pour que l'étudiant est un agent qui est constructif par leur propre savoir.

Les activités d'intervention dans la communauté scolaire ont consistait en une participation collaborative avec le groupe disciplinaire d'Éducation Physique de l'École pour la promotion et l'opérationnalisation d'une multiplicité d'activités sportives.

Les activités d'intégration au milieu ont été divisées en deux. La caractérisation de la classe comprenait la collecte et à la présentation d'informations sur l'élève au conseil de classe. D'autre part, l'activité de vulgarisation curriculaire a été intégrée dans la phase finale du modèle de compétence (c'est-à-dire l'événement culminant) dans les jeux collectifs, dont l'objectif était de rassembler les éléments de la communauté éducative pour présenter le travail développé par les étudiants au cours du processus d'enseignement-apprentissage.

Enfin, les activités à caractère scientifique et pédagogique se sont appuyées sur une enquête développée dans les classes d'éducation physique dans le but d'étudier des stratégies pédagogiques alternatives pour l'enseignement des Jeux collectifs dans un milieu scolaire.

Mots-clés: Stage pédagogique; Éducation physique; École; Étudiant; Processus d'enseignement-apprentissage.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract.....	VI
Resumen	VII
Résumé	VIII
I – Introdução.....	1
1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico	2
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico	3
1.3. Nota Biográfica.....	5
II – Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico	7
III – Caraterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro	10
IV – Prática Letiva.....	13
4.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	13
4.2. Planeamento	14
4.2.1. Plano Anual	15
4.2.2. Plano de Unidade Didática	20
4.2.3. Plano de Aula	21
4.2.4. Análise do Contexto	23
4.3. Realização	29
4.3.1. Objetivos de Aprendizagem e Aplicação dos Conteúdos de Ensino	29
4.3.2. Regras Básicas de Funcionamento da Turma	36
4.3.3. Seleção dos Modelos de Ensino	38
4.4. Controlo e Avaliação	51
4.4.1. Processo de Avaliação das Aprendizagens	51
4.4.2. Estratégias de Avaliação	59
4.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular	60
4.6. Projeto EFERAM-CIT	63
4.7. Assistência às Aulas.....	66
4.7.1. Objetivos	67
4.7.2. Metodologia	67
4.7.3. Resultados e Análise dos Dados.....	69
4.7.4. Considerações Finais.....	76

V. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	78
5.1. Objetivos Gerais das Atividades	78
5.2. Planeamento das Atividades	78
5.3. Balanço do Dia das Multiatividades	80
5.4. Balanço do VIII Corrida Galeão Saudável	81
5.5. Balanço do Dia do Futebol	82
5.6. Balanço do Dia do Basquetebol	83
5.7. Balanço do Dia do Voleibol	84
VI. Atividades de Integração no Meio	86
6.1. Caracterização da Turma	86
6.1.1. Objetivos	87
6.1.2. Metodologia	87
6.1.3. Resultados	88
6.1.4. Considerações Finais da Caracterização da Turma	99
6.2. Atividade de Extensão Curricular	101
6.2.1. Objetivos	102
6.2.1. Planeamento da Atividade	102
6.2.3. Balanço da Atividade	103
VII. Atividades de Natureza Científico Pedagógica	107
7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Uma Proposta para o Ensino dos Jogos de Invasão em Alunos dos 3.º Ciclos: Modelo de Competência	107
7.1.1. Operacionalização da ACPI	107
7.1.2. Balanço da ACPI	115
7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática	117
7.2.1. Operacionalização da ACPC	118
7.2.2. Balanço da ACPC	128
VIII. Considerações Finais	132
IX. Referências Bibliográficas	136
X. Referências Normativas	148
XI. Apêndices	149
XII. Anexos	172

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Comparação da lecionação dos professores estagiários no 2.º ciclo.....	70
Gráfico 2: Comparação entre a duração da aula e a lecionação do professor estagiário.....	71
Gráfico 3: Evolução da lecionação do professor estagiário durante as aulas.....	72
Gráfico 4: Melhor e pior parâmetro da abordagem do professor estagiário.....	72
Gráfico 5: Impacto da abordagem do professor estagiário ao longo das aulas nos TEM dos alunos.....	73
Gráfico 6: Impacto da duração de aula no TEM dos alunos a partir do tempo despendido em AFMV.....	74
Gráfico 7: Impacto da intervenção do professor estagiário ao longo das aulas na média da FCmáx.....	75
Gráfico 8: Impacto da Duração de Aula na média da FCmáx.....	76
Gráfico 9: Género.....	88
Gráfico 10: Idade.....	88
Gráfico 11: Freguesia de residência.....	89
Gráfico 12: Constituição do agregado familiar.....	90
Gráfico 13: Ação social escolar da turma.....	90
Gráfico 14: Situação de empregabilidade dos EE.....	91
Gráfico 15: Habilitações literárias dos EE.....	91
Gráfico 16: Auto perceção dos alunos comparativamente à sua saúde.....	92
Gráfico 17: Auto perceção dos alunos relativamente à sua satisfação com a vida.....	92
Gráfico 18: Hábitos de estudo diário.....	93
Gráfico 19: Hábitos de leitura.....	93
Gráfico 20: Hábitos de Sono.....	94
Gráfico 21: Deslocação dos alunos para a escola.....	95
Gráfico 22: Auto perceção sobre a AF.....	96
Gráfico 23: Auto perceção da EF.....	97
Gráfico 24: Prática desportiva dos alunos.....	97
Gráfico 25: Composição corporal dos alunos.....	98
Gráfico 26: Performance global em jogo na matéria de ensino de Futebol.....	123
Gráfico 27: Índice de tomada de decisão na matéria de ensino de Futebol.....	123
Gráfico 28: Índice de execução dos skills na matéria de ensino de Futebol.....	124
Gráfico 29: Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Futebol.....	124

Gráfico 30: Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Basquetebol.	124
Gráfico 31: Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Futebol.	125
Gráfico 32: Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Basquetebol.....	125
Gráfico 33: Performance global em jogo das matérias de ensino em conjunto.	126
Gráfico 34: Índice das ações de suporte em jogo das matérias de ensino em conjunto.	126
Gráfico 35: Envolvimento no jogo das matérias de ensino em conjunto.	127

Índice de Quadros

Quadro 1: Recursos materiais da EB23DEBC	28
Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino de cada matéria de ensino lecionada.....	32
Quadro 3: Domínios e Parâmetros da AS.....	58
Quadro 4: Estratégias e instrumentos empregues ao longo do processo de ensino- aprendizagem.....	59
Quadro 5: Planeamento das atividades desportivas no âmbito da AICE	79
Quadro 6: Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores.....	114
Quadro 7: Programa da Ação de Formação.....	118
Quadro 8: Caraterização das duas turmas.....	121

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Plano Anual.....	149
Apêndice 2: Exemplo de uma UD.....	150
Apêndice 3: Exemplo de um PdA.	151
Apêndice 4: Exemplo de um Dossier de Equipa dos JDC-I.....	152
Apêndice 5: Exemplo de uma apresentação em regime não presencial.	153
Apêndice 6: Instrumento de AI de Ginástica (Solo e Aparelhos).	154
Apêndice 7: Instrumento de AI de Atletismo.....	155
Apêndice 8: Instrumento de AI de Voleibol.....	157
Apêndice 9: Instrumento de AI de ARE-Dança.	158
Apêndice 10: Instrumento de AI de DC.	159

Apêndice 11: Tabela de registro da AFo (regime presencial).....	160
Apêndice 12: Tabela de registro da AFo (regime não presencial).	161
Apêndice 13: Instrumento de observação para a assistências de aulas.	162
Apêndice 14: Cartaz e programa do Evento Festivo no âmbito da AEC.	163
Apêndice 15: Convites desenvolvidos no âmbito da AEC.....	164
Apêndice 16: Poster apresentado no Seminário Desporto e Ciência 2020.....	165
Apêndice 17: Cartaz de divulgação da ACPI.	166
Apêndice 18: Cronograma da UD (Politemática vs. Monotemática).....	167
Apêndice 19: Cartaz de divulgação da ACPC.....	169

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário sobre ARE-Dança desenvolvido pelo NE da Jaime Moniz. ...	172
Anexo 2: Instrumento de observação para os JDC-I (GPAI).	173
Anexo 3: Instrumento da AI dos JDC-I (GPAI).....	175
Anexo 4: Instrumento da AI dos JDC-I segundo Garganta (1995).	176
Anexo 5: Grelha modelo da AS (exemplo).	178

Listas de Abreviaturas

ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
AEC	Atividade de Extensão Curricular
AF	Atividade Física
AF	Atividade Física e Desportiva
AFMV	Atividade Física Moderada a Vigorosa
AFo	Avaliação Formativa
AI	Avaliação Inicial
AICE	Atividade(s) de Intervenção na Comunidade Escolar
AIM	Atividade(s) de Integração no Meio
ARE	Atividades Rítmicas Expressivas
AS	Avaliação Sumativa
CT	Conselho de Turma
DC	Desportos de Combate
DE	Desporto Escolar
DEFD-FCS	Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira
EB23DEBC	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
EFERAM-CIT	Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar
FC	Frequência Cardíaca
FCmáx	Frequência Cardíaca Máxima
GPAI	<i>Game Performance Assessment Instrument</i>
HIIT	Treino Intervalado de Alta Intensidade
IMC	Índice de Massa Corporal
JDC-I	Jogos Desportivos Coletivos de Invasão

MAC	Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MD	Modelo Desenvolvimental
ME	Ministério da Educação
MEC	Modelo de Competência
MED	Modelo de Educação Desportiva
MEEFEBS	Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MID	Modelo de Instrução Direta
NE	Núcleo(s) de Estágio
PAE	Plano Anual de Escola
PdA	Plano de Aula
PEE	Projeto Educativo de Escola
PL	Prática Letiva
PNEF	Programa(s) Nacional(ais) de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
RI	Regulamento Interno
TEM	Tempo de Empenhamento Motor
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i>
UD	Unidade Didática
UDs	Unidades Didáticas
UMa	Universidade da Madeira

I – Introdução

O presente relatório de estágio representa o culminar de um processo de formação e habilitação profissional de docente, fruto do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), ministrado pela Universidade da Madeira (UMa). Este documento visa apresentar, sistematizar e refletir criticamente sobre todas as opções metodológicas, procedimentos e atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico (EP) realizado no ano letivo de 2019/2020 na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBC). Assim, pretendemos que este documento, crítico e reflexivo, evidencie muito mais do que um relato das atividades desenvolvidas ao longo deste percurso formativo, centralizando-se, por isso, numa demonstração reveladora das nossas capacidades de argumentação, investigação e reflexão das práticas pedagógicas.

O EP assume-se como um momento oportuno no processo formativo do professor estagiário, uma vez que o mesmo pode empregar todos os seus conhecimentos e capacidades adquiridas ao longo dos anos transatos. Sendo assim, o EP pode ser entendido como um espaço para a construção e desconstrução de competências, crenças e conhecimentos necessários para o aprimoramento das práticas educativas, proporcionando, desta forma, ao professor estagiário angariar uma multiplicidade de experiências e vivências na realidade escolar para a construção da sua identidade profissional e, também, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

A Educação Física (EF) centra-se no valor educativo da atividade física (AF) pedagogicamente direcionada para o progresso multilateral e harmonioso do aluno, na medida que proporciona uma aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, a formação de aptidões, atitudes e valores e, também, a elevação das capacidades do aluno resultantes da exploração de um conjunto de atividades físicas adequadas (Ministério da Educação (ME), 2001). Todavia, atualmente, o valor concedido à disciplina de EF abrange uma variedade de convicções divergentes, iniciando pelos próprios alunos que expressam, no nosso entender, uma falta de motivação e interesse para a realização das aulas. Para combater essas problemáticas procuramos envolver os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização de metodologias de ensino alternativas, para criar ambientes autênticos e apelativos para o aluno ser um agente ativo na construção dos seus conhecimentos. Desse modo, o professor desempenha um papel de catalisador do processo de amadurecimento do aluno, proporcionado, não só, um conjunto de transformações coerentes e adequadas às suas necessidades reais como,

também, preparando-lhes para responder a uma multiplicidade de desafios na realidade em que se encontram (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008; Simões, Lopes e Fernando, 2010).

Para compreender e intervir de uma forma mais consciente e contextualizada na EF numa sociedade em constante mudança é necessário promovermos uma partilha e argumentar sobre o conhecimento adquirido, as investigações desenvolvidas e experiências vivenciadas, não apenas desenvolvemos competências e habilidades, mas também para proporcionar uma evolução em todos aqueles que procuram (Lopes, et al., 2016). Nessa perspetiva, este documento representa um espaço de sistematização e análise de uma variedade de metodologias, instrumentos e procedimentos realizados num contexto de prática real das aulas de EF, que pode ser consultado por todos aqueles que procuram sobre perspetivas alternativas de ensino da EF na realidade escolar.

O presente relatório apresenta-se estruturado em oito partes fundamentais, nomeadamente: (i) Introdução, que é constituída pela apresentação dos principais objetivos do EP, as expetativas pessoais e uma breve nota biográfica; (ii) Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no EP; (iii) Caraterização da EB23DEBC; (iv) Prática Letiva (PL); (v) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE); (vi) Atividades de Intervenção no Meio (AIM); (vii) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica; e (viii) Considerações Finais.

Por fim, importa ressaltar que, ao longo do nosso processo formativo ocorreu um trabalho paralelo e cooperativo com o colega de estágio em determinadas atividades realizadas no âmbito do EP, nomeadamente nas AIM, nas AICE e nas Ações de Natureza Científico-Pedagógica.

1.1. Objetivos do Estágio Pedagógico

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é constituído por dois ciclos de estudos. A licenciatura, o primeiro ciclo, tem como intuito garantir a formação de base na área da docência enquanto o mestrado, o segundo ciclo, procura reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobretudo ao nível dos conhecimentos necessários para a docência.

O MEEFEBS ministrado pela UMa apresenta, no seu plano curricular, uma diversidade de áreas científicas, repartidas por quatro semestres (i.e., 2 anos letivos). O EP está inserido nos últimos dois semestres do plano de estudos e revela-se como uma

etapa primordial da formação inicial dos professores, na medida em que oferece a oportunidade dos alunos desenvolverem uma multiplicidade de atividades inerentes à prática profissional docente, em contexto real. Este mestrado pretende, assim, a formação e habilitação profissional de docentes de EF nos ensinos básico e secundário, definindo os seguintes objetivos para os alunos: “(i) compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo a novas situações e resolução de problemas (na prática da Atividade Física e Desportiva - AFD) no sistema educativo; (ii) aprofundar e integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções, nos domínios da EF e Desporto Escolar (DE); (iii) comunicar de modo claro e adequado (escrita, oral, corporal e emocional) na organização ou orientação de AFD; (iv) desenvolver e aplicar competências específicas (estágio) e produzir um relatório de capacidade de investigação na EF e DE; (v) demonstrar uma atitude de elevada responsabilidade social e de cidadania na orientação das AFD, desenvolvendo competências que elevem a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde e o gosto pela prática regular dos jovens; e (vi) apresentar um sentido de aprendizagem e de superação permanente (partilha da informação, solidariedade e trabalho em equipa) no âmbito dos domínios contemplados no quadro da extensão da EF.”

[\(https://www.uma.pt/\)](https://www.uma.pt/)

1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico

Mediante um processo formativo, no qual as experiências iniciais são particularmente reduzidas, as expetativas iniciais foram ao encontro da possibilidade da aplicação de novas abordagens que auxiliassem no desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas nos alunos e, ainda, a construção da nossa identidade profissional. Ao longo da minha formação profissional estive sempre ligado à área desportiva e, após uma formação superior na vertente do treino desportivo, senti a necessidade de complementar as minhas competências e habilidades de educador/treinador. Embora o treino desportivo apresente algumas semelhanças com a realidade escolar, também é dissemelhante em tantas outras componentes. No treino desportivo os atletas, na sua globalidade, aderem voluntariamente a uma modalidade desportiva consoante as suas motivações e preferências. Por outro lado, na realidade escolar os índices motivacionais e de pré-disposição dos alunos para a prática de atividade física e desportiva são mais reduzidos. Importa, também, ressaltar que as constituições dos grupos nos dois cenários são completamente distintas visto que, na escola, as turmas

são compostas por ambos os gêneros e no treino, na maioria das vezes, não. Deste modo, no início deste processo surgiram um conjunto de dúvidas e incertezas que só encontrariam respostas no desenrolar da prática: (i) Serei capaz de intervir positivamente nessa realidade pedagógica diversificada?; e (ii) Estarei preparado para lecionar outras matérias de ensino, além dos JDC-I?. No entanto, ao longo da PL surgiram outras questões relacionadas com o controlo da turma e a relação entre professor-alunos. Durante a minha formação fui desafiado a quebrar/modificar pré-conceitos perante as atitudes comportamentais desapropriadas de alguns alunos, no contexto de sala de aula. Com isso, a minha identidade profissional e pessoal reconstruiu-se, na medida em que procurei refletir sobre uma variedade de fatores interrelacionados com o contexto escolar inserido, tais como: (i) o aluno (i.e., sua capacidade, seu nível de desenvolvimento, seus interesses, sua situação sociofamiliar e dificuldades do contexto no qual se insere e se desenvolve); e (ii) o professor (i.e., metodologias e estratégias implementadas, organização curricular, estilos de ensino, entre outros). Assim, compreendi que a aprendizagem pode ser desenvolvida quotidianamente e, se oferecemos as condições adequadas, o aluno pode ser encorajado a ter uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos (i.e., questionar, ser criativo, autónomo, crítico, entre outros).

Durante a formação do MEEFEBS, principalmente no 1.º ano, fomos estimulados a compreender e refletir sobre uma multiplicidade de metodologias e quadros conceituais didático-pedagógicos que poderiam ser aplicados na nossa realidade escolar e, naturalmente, algumas dessas foram empregues para combater as problemáticas mencionadas anteriormente. Nesse sentido, o EP foi um espaço proveitoso para desenvolvermos uma ponte entre a teoria e prática, num contexto real. Cientes de que, numa dimensão real, surgem determinadas adversidades, nas quais temos que ser capazes de ajustar as nossas decisões, para desenvolvermos aprendizagens e competências nos alunos, sentimos uma necessidade contínua de pesquisar novas ferramentas e metodologias para inovar, testar e adequar as nossas práticas educativas às necessidades e potencialidades dos alunos.

No final deste processo posso concluir que o EP foi um espaço para a aquisição e evolução de saberes mas, também, de reflexão e compreensão de fenómenos que permitiram uma melhor contextualização e efetivação das práticas, sendo essas suscetíveis de serem transferidas para outros contextos de intervenção. Importa, por isso, evidenciar que, ao longo deste percurso formativo, procurei estar sempre motivado para trabalhar, pesquisar e, sobretudo, proporcionar aprendizagens duradouras e marcantes aos

alunos. Para tal, existiu um conjunto de fatores que contribuíram para o aprimoramento do meu desempenho, entre os quais: (i) as dinâmicas de funcionamento do NE; (ii) a investigação científica desenvolvida ao nível de uma abordagem alternativa no ensino dos JDC-I no contexto escolar; (iii) a implementação de um conjunto de procedimentos propostos pela *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, Intervir, Transformar* (EFERAM-CIT); e (iv) as sugestões e recomendações dos orientadores.

1.3. Nota Biográfica

Zeca Ribeiro Pestana, nascido a 28 de maio de 1989, natural da República do Zimbabwe e Mestre em Treino Desportivo na Faculdade Motricidade Humana, na especialidade de Futebol.

Fui praticante na modalidade federada de ténis de mesa entre 1995 e 2004 e, também, praticante da modalidade de futsal, desde o ano de 2007, numa diversidade de clubes regionais e nacionais, como o Grupo Desportivo do Estreito de Câmara de Lobos, o Clube Sport Marítimo, a Associação dos Moradores de Santo António dos Cavaleiros e a Associação Desportiva de São Roque do Faial.

Iniciei o meu percurso de treino desportivo na época de 2012-2013, num estágio curricular realizado durante a Licenciatura em Educação Física e Desporto pela Uma, na instituição da Associação de Futebol da Madeira onde desempenhei a função de treinador adjunto da Seleção da Madeira no escalão sub-13. Na época desportiva seguinte realizei um estágio profissional no Clube Sport Marítimo, nas funções de instrutor de ginásio do Marítimo Lab e monitor do campo de férias do Marítimo. Na época desportiva de 2015-2016 desempenhei as funções de treinador adjunto nos seniores do Casa Pia Atlético Clube. Na época desportiva seguinte ingressei no Operário Futebol Clube, na função de treinador principal do escalão sub-13. Na época desportiva 2018-2019 retornei ao Clube Sport Marítimo, desempenhando a função de treinador adjunto no escalão sub-18. Na época desportiva seguinte permaneci no mesmo clube, desempenhando a função de treinador principal do escalão sub-13. Atualmente concluí o curso de treinadores de Futebol UEFA B e uma bolsa de estágio de Verão para a iniciação à investigação efetuada na Madeira Sport Science Lab.

Nesta nota biográfica fica bem explícita a importância do papel da AF, e do desporto, tanto como praticante como treinador. A minha paixão pelo Futebol despelou uma motivação pela área do treino desportivo, que se traduziu mais tarde num interesse

pela vertente pedagógica e assim, decidi ingressar no MEEFEBS para dar prosseguimento à minha formação profissional e pessoal, o que demonstrou ser uma decisão oportuna e lógica.

II – Enquadramento das Atividades Desenvolvidas no Estágio Pedagógico

O EP é constituído por 4 atividades compreendidas nas linhas programáticas das atividades e avaliação do MEEFEBS, que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, nomeadamente: (i) PL; (ii) AICE; (iii) AIM; e (iv) Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

A PL que é a parte mais abrangente e ativa ao longo do processo de estágio, sendo que abrange todas as atividades de planeamento, realização, controlo e avaliação da gestão do processo de ensino-aprendizagem da turma intervencionada. Esta atividade proporcionou aos professores estagiários a oportunidade de estabelecer um contacto com os alunos, agentes principais do processo e, igualmente, exigiu-nos um maior investimento temporal ao nível da pesquisa e ajustamento de metodologias, estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas que permitissem responder às necessidades reais dos alunos. Sendo a base para as restantes áreas de intervenção (AICE, as AIM e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica), foi a partir da PL que foram desenvolvidas as decisões mais importantes para a concretização do conjunto de atividades inerentes a cada uma das áreas supramencionadas. Durante a PL foi, também, desenvolvida a atividade de Assistência às Aulas, compreendendo a observação de vinte aulas de EF efetuadas a outros professores estagiários e/ou professores da disciplina de EF. Esta atividade possibilitou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas observadas e, similarmente da nossa própria prática pedagógica, no sentido que procurámos identificar os fatores de sucesso e de qualidade das nossas aulas.

As AICE proporcionaram uma participação ativa e integrante dos professores estagiários nas atividades organizadas pela Escola, para a comunidade escolar. Durante o ano letivo tivemos que participar num conjunto de atividades organizadas e dinamizadas pelo grupo disciplinar de EF da EB23DEBC, com a finalidade de promover um conjunto de hábitos de vida saudável e, naturalmente, uma prática da atividade física (AF) regular. Assim, tivemos a oportunidade de auxiliar os restantes professores de EF da escola na dinamização e operacionalização das seguintes atividades: (i) Dia das Multiatividades; (ii) VIII Corrida Galeão Saudável; (iii) Dia do Futebol; (iv) Dia do Basquetebol e (v) Dia do Voleibol. Estas atividades desenvolvidas pela escola proporcionam um momento privilegiado de interação e de comunicação, no contexto escolar, com diversos agentes da comunidade educativa (alunos, professores, órgãos do Conselho Executivo, pais e/ou EE, pessoal não docente e outros demais agentes).

Relativamente às AIM, estas fragmentam-se em duas tarefas: a atividade de Caracterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular (AEC). A Caracterização da Turma realizou-se numa fase inicial do 1.º semestre, sendo que os professores estagiários tiveram a possibilidade de utilizar uma diversidade de procedimentos propostos pelo projeto EFERAM-CIT. Assim, tivemos acesso a um conjunto de dados referentes a cada um dos alunos (i.e., dados demográficos, socioeconómicos, sociométricos, hábitos e estilos de vida saudáveis, aptidão física e composição corporal, entre outros), o que possibilitou uma variedade de informações pertinentes para uma personalização do nosso processo de ensino-aprendizagem, consoante as potencialidades e fragilidades de cada aluno. Estes dados foram, mais tarde, apresentados aos professores numa reunião de Conselho de Turma (CT). Por sua vez, a AEC teve como finalidade o planeamento e organização de uma atividade que envolvesse os diversos agentes da comunidade educativa e, também, que permitisse desenvolver um conjunto de competências pessoais e sociais nos nossos alunos. A concretização desta atividade proporcionou, ao nosso núcleo de estágio (NE), interligar a nossa intervenção didático-pedagógica desenvolvida no 1.º trimestre do ano letivo com esta atividade, i.e., realizando o evento culminante inerente ao Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994).

Por fim, temos as Atividades de Natureza Científico Pedagógicas que se dividem na Individual e na Coletiva. Estas proporcionaram, aos professores estagiários, a oportunidade de transmitirem e apresentarem dados sobre uma investigação científica ao nível do ensino da EF e do desporto em geral. A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), desenvolvida pelo nosso NE, centrou-se principalmente no ensino dos JDC-I no contexto escolar e foi desenvolvida um momento de formação para os professores do grupo disciplinar de EF da escola. Esta foi designada de *“Uma proposta para o Ensino dos Jogos de Invasão em Alunos dos 3.º Ciclos: Modelo de Competência”* e teve como principais objetivos: apresentar as potencialidades de uma abordagem baseada no Modelo de Competência dos JDC-I e descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de intervenção em turmas do 3º ciclo de ensino dos jogos de invasão. A Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) foi operacionalizada e dinamizada por todos os professores estagiários dos diferentes NE e respetivos orientadores, tendo como público-alvo os professores de EF da Região Autónoma da Madeira (RAM), os treinadores, estudantes e outros interessados. A temática da ACPC, neste ano letivo, foi designada como *“O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa”*, sendo que cada NE apresentou as suas investigações realizadas no âmbito do EP. No que

diz respeito à intervenção do nosso NE, esta esteve subordinada ao tema: “*Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática*”. Inserida no módulo 2 teve como objetivos gerais: (i) evidenciar as potencialidades pedagógicas e didáticas do MEC na aprendizagem dos JDC-I; (ii) descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de intervenção em turmas do 3º ciclo no ensino dos jogos de invasão através do MEC; e (iii) apresentar a investigação realizada no âmbito do estágio pedagógico.

III – Caracterização da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

A atividade de caracterização da escola está enquadrada dentro das linhas programáticas do EP, sendo uma tarefa fulcral para os professores estagiários adquirirem mais conhecimentos sobre o estabelecimento de ensino onde vão intervir, assim como compreenderem o conjunto de recursos existentes, entre os quais, os físicos, materiais e humanos. Esta atividade proporcionou-nos uma visão global do meio envolvente, i.e., a compreensão de dinâmicas, objetivos e fragilidades da realidade escolar para uma intervenção didático-pedagógica personalizada de acordo com as necessidades reais dos alunos.

No desenvolvimento desta atividade procurámos recorrer à consulta de um conjunto de documento que orientam todo o processo interno da escola para compreendemos as suas dinâmicas organizacionais e instrumentais, tais como: (i) Projeto Educativo da Escola (PEE); (ii) o Plano Anual da Escola (PAE); e (iii) o Regulamento Interno (RI). A leitura destes instrumentos possibilitou ao professor conhecer a visão, a missão e os objetivos da escola, para uma atuação pedagógica mais coerente.

Para uma melhor familiarização com o estabelecimento de ensino e um conhecimento mais aprofundo sobre as dinâmicas internas, foram desenvolvidas várias reuniões preparatórias junto dos nossos orientadores, com o intuito de adquirimos mais conhecimentos e dados sobre a realidade escolar e, simultaneamente, começamos a desenvolver um conjunto de tarefas para nos preparar para o início do ano letivo. Nesta fase tivemos, ainda, a oportunidade de presenciar uma reunião geral de preparação do pessoal docente da escola, para o início do ano letivo, com o objetivo de fazer uma apresentação do balanço geral do ano letivo anterior e a exposição de determinadas prioridades e objetivos, que ficaram explícitas no PEE. A participação nesta reunião proporcionou-nos uma melhor compreensão e consciencialização da visão e missão da escola, sendo que esta não se encontra unicamente centralizada nos bons resultados dos alunos, mas sim, na transformação constante dos alunos enquanto cidadãos para a construção de uma sociedade melhor, i.e., desenvolver nos alunos mais cultura, responsabilidade, autonomia, sociabilidade, solidariedade e democraticamente comprometidos. Da reunião frisamos, também, o apelo do Presidente do Conselho Executivo para a dedicação e profissionalismo dos docentes no desempenho das suas funções, assim como o encorajamento para o desenvolvimento de intervenções didático-

pedagógicas inclusivas que permitem responder às necessidades e potencialidades dos alunos.

A EB23DEBC situa-se entre dois bairros sociais da freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, e foi inaugurada no dia 28 de setembro de 1992. Ao seu lado, encontra-se situado o Centro de Saúde da freguesia assim como, o Centro Cívico. Logo acima da escola encontra-se a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Galeão.

No que concerne à caracterização dos alunos, a maior parte destes residem nas denominadas zonas altas do Funchal, sendo que apresentam uma qualidade de vida baixa/média, com dificuldades na aprendizagem, desmotivação, falta de interesse pelos currículos “normais”, insucesso escolar, problemas comportamentais e risco de abandono escolar.

A missão da escola, de acordo com PEE (2018-2022), visa prestar um serviço público de educação e formação de qualidade, auxiliando os jovens/adultos a transformarem-se em cidadãos com conhecimento e saberes, que os valorizem individualmente como seres humanos, com o intuito de possibilitar o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho dos jovens e adultos. A visão da escola centra-se em ser reconhecida como uma escola de referência e de excelência, que adapta as suas práticas tendo em consideração a população-alvo, através da qualidade de ensino e formação ministradas, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e pela qualidade de formação de cidadãos responsáveis, inovadores e empreendedores (PEE, 2018-2022). Assim, compete aos agentes educativos assumirem a complexidade do ensino atual, norteados pela sua intervenção educativa no sentido de proporcionar aos intervenientes o desenvolvimento de princípios considerados essenciais, numa perspetiva de tornar a escola inclusiva e de educação para a cidadania.

Ao nível da oferta formativa e de enriquecimento curricular, a escola apresenta uma oferta diversificada para cativar o maior número de alunos e minimizar os problemas identificados anteriormente, incluindo os cursos curriculares de ensino básico geral dos 5.º ao 9.º ano, bem como os percursos de currículos alternativos, cursos de educação e formação, cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adultos.

Em relação aos espaços físicos da escola, o edifício da EB23DEBC é constituído por 4 pisos e um sótão, sendo rodeado por pátios, zonas jardinadas e um parque de estacionamento. Direcionando a nossa atenção para os espaços desportivos, onde decorreu, maioritariamente, a nossa prática letiva, a escola apresenta essencialmente dois espaços desportivos: um polidesportivo coberto (ginásio) e um polidesportivo descoberto

(campo exterior). Existe um terceiro espaço exterior com dimensões espaciais reduzidas junto ao polidesportivo, e ainda seis mesas de ténis de mesa distribuídas pelos dois pátios da escola. Em ambas as instalações desportivas (ginásio e polidesportivo exterior) encontram-se duas arrecadações anexadas, compostas com material didático desportivo num número e estado admissível.

Nos dias de condições atmosféricas adversas e no caso de indisponibilidade da utilização dos espaços desportivos (polidesportivo exterior e do ginásio), os professores estagiários tinham a possibilidade de utilizar outros espaços físicos da escola. Essas alternativas eram: (i) a sala Galearte ou multidisciplinar, composta por um palco com equipamento de som, tela de projeção e uma variedade de jogos lúdicos, como mesas de bilhar, matraquilhos, entre outros; (ii) a biblioteca da escola, constituída por um espaço polivalente com um conjunto de livros e equipada com computadores e um espaço favorável para à realização de pequenas palestras formativas; (iii) as salas de informática; e (iv) outras salas de aula.

Na nossa área de intervenção, foi fulcral compreendemos as dinâmicas de funcionamento do grupo disciplinar de EF da EB23DEBC para rentabilizarmos a gestão do processo de ensino-aprendizagem, i.e., a escola possuía um mapa de rotações das instalações desportivas da escola com as dinâmicas de rotatividade das turmas, sendo definido um espaço temporal equitativo (sensivelmente um mês e meio) para a utilização de cada instalação desportiva. Apesar disso, procurámos recolher outras informações pertinentes junto da nossa orientadora cooperante para a organização e planeamento das aulas de EF, tais como: (i) a planificação dos conteúdos e objetivos da EF a longo/curto prazo; (ii) as regras gerais do funcionamento das aulas de EF e das respetivas instalações desportivas; e (iii) os dias das atividades planeadas pelo grupo disciplinar de EF.

Em síntese, a caracterização da escola demonstrou ser uma etapa fundamental do nosso EP na medida em que nos possibilitou uma melhor compreensão de todos os recursos disponíveis na instituição escolar, assim como um conhecimento aprofundado da visão e filosofia educativa da EB23DEBC. Para além de facilitar a nossa integração no meio, a leitura dos documentos orientadores das práticas educativas da escola representou, simultaneamente, um instrumento para nós, professores estagiários, ajustarmos o planeamento e organização da nossa intervenção em função da realidade do contexto escolar inserido.

IV – Prática Letiva

A PL é a atividade com maior expressão nas linhas programáticas da avaliação do EP, sendo inegavelmente a atividade que oferece, aos professores estagiários, a oportunidade de iniciarem a prática profissional na realidade escolar. A gestão deste processo de ensino-aprendizagem engloba três etapas que são flexíveis, dinâmicas, contínuas e interligadas, nomeadamente, o planeamento, a realização e o controlo/avaliação. Esta componente poderá ser entendida como a etapa mais significativa do processo formativo do professor estagiário, uma vez que este investe consideravelmente mais tempo neste processo complexo, sendo que o desafio, nesta atividade, incide na conceção de um processo pedagógico personalizado que proporcione o desenvolvimento de um conjunto de transformações significativas nos alunos, segundo as suas capacidades e potencialidades. A gestão do nosso processo de ensino-aprendizagem decorreu numa turma de 7.º ano da EB23DEBC e adicionalmente, ainda tivemos a oportunidade de lecionar uma turma de 2.º Ciclo (i.e., 5.º ano) da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva durante 4 aulas.

Neste capítulo da PL iremos fundamentalmente desenvolver e refletir sobre determinadas tomadas de decisão desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de apresentar e esclarecer, pormenorizadamente, as metodologias, estratégias e dinâmicas definidas na nossa intervenção didático-pedagógica.

4.1. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

O EP é um espaço de formação e de construção da identidade do professor numa dimensão ampla, em que estão inerentes a escola e a sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula (Pimenta e Lima, 2004). Nesse sentido, os primeiros anos do professor em início de carreira são determinantes para o desenvolvimento do seu conhecimento e da sua identidade como docente, implicando um compromisso em transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (Marcelo, 2009). Para tal, é cada vez mais crucial inovar e renovar o processo de ensino-aprendizagem para desenvolver indivíduos capazes de produzir o seu próprio conhecimento, com um espírito crítico, autónomo e criativo (Cunha, 2008; Lopes et al., 2017). Nessa perspetiva, é indispensável compreendermos o conceito de educação, para termos uma melhor intervenção da nossa prática pedagógica, sendo que todas as nossas opções metodológicas implementadas no contexto do processo de estágio devem possibilitar um processo

personalizado consoante as capacidades e potencialidades de cada aluno. Desse modo, Simões, Lopes e Fernando (2010) referem que a educação deve ser um processo fomentador do desenvolvimento dos alunos, que deverá prepará-los para responder adequadamente aos acontecimentos da realidade onde estão inseridos.

Ser um professor competente é um processo muito complexo, dinâmico e evolutivo, sendo necessário, ao longo da sua formação, desenvolver um conjunto de aprendizagens e experiências, assim como um ciclo de reconstrução constante (Pacheco & Flores, 1999). Portanto, durante a nossa intervenção pedagógica procurámos analisar e refletir sobre as tomadas de decisão efetuadas, com o intuito de compreendermos efetivamente se as estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas influenciaram o processo de ensino-aprendizagem. No processo pedagógico o professor deverá ser um catalisador, e não um mero transmissor de conhecimentos, pois somente assim proporcionará o desenvolvimento de capacidades nos alunos para serem mais capazes e produtivos na sociedade (Almada et al., 2008; Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010). Então, se o processo de ensino que pretendemos é formar homens mais responsáveis, autónomos, criativos e capazes de tomar decisões em situações imprevisíveis, é fundamental colocarmos os nossos alunos no centro do processo de ensino. Para isso, ao longo deste processo procurámos recorrer ao auxílio de quadros conceituais e modelos de ensino sustentados pela evidência científica para desenvolver essas competências pessoais e sociais nos alunos, assim como estimular a compreensão dos fenómenos existentes ao seu redor para serem aptos de responderem às exigências da sociedade.

4.2. Planeamento

O ato de planejar consiste em delinear previamente aquilo que tem que ser realizado, como deve ser feito e quem é que o deve concretizar (Mesquita, 2005). Assim, o planeamento é uma ação indispensável na prática profissional docente que resulta de uma previsão mental do processo de ensino-aprendizagem, que se adequa ao contexto escolar onde o professor irá integrar (Bento, 2003). Bossle (2002) acrescenta que para que a concretização dessa atividade docente seja eficaz e intencional deverá responder a um conjunto de questões, tais como: “Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?”.

Este subcapítulo tem como finalidade apresentar todas as decisões tomadas no planeamento do processo de ensino-aprendizagem. Este instrumento de sistematização deverá ser um processo flexível para uma reestruturação e reorganização dos conteúdos

para provocar constrangimentos que respondam às necessidades reais dos alunos, e similarmemente para as condições e eventos imprevistos.

4.2.1. Plano Anual

O plano anual representa uma visão mais ampla que procura situar e concretizar o programa de ensino na escola e na turma, com o intuito de orientar o processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo, segundo as metas pré-estabelecidas (Bento, 2003). O mesmo autor acrescenta que a sua elaboração deverá ser um processo intencional, ajustado, criativo, eficiente e objetivo, sendo que o mesmo deve ser suscetível e exequível a modificações. Então, o seu planeamento poderá ser entendido como uma tarefa complicada devido a sua complexidade e imprevisibilidade ao longo do processo pedagógico (Teixeira & Onofre, 2009).

Para a concretização de um plano anual mais adequado, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (ME, 2001) enumera um conjunto de fatores essenciais, entre os quais: (i) o calendário escolar; (ii) os recursos materiais e espaciais disponíveis; (iii) as condições atmosféricas; (iv) as decisões do grupo disciplinar de EF; (v) as preferências dos alunos; (vi) as potencialidades e dificuldades dos alunos identificados na avaliação inicial (AI); (vii) os objetivos programáticos de cada matéria de ensino; (viii) as opções de estratégias inerentes a cada modelo de ensino; e (ix) os métodos de avaliação.

A composição do nosso plano anual (apêndice 1) baseou-se nos seguintes aspetos: (i) as reuniões preparatórias do EP com os orientadores; (ii) a análise das particularidades do contexto escolar e do meio envolvente; (iii) a consulta e análise dos documentos orientadores da PL (PEE, PAE, RI e PNEF); (iv) o calendário escolar; (v) as recomendações do grupo disciplinar de EF; (vi) as diretrizes orientadoras dos conteúdos de ensino propostas pelo PNEF; (vii) o sistema de rotatividade das instalações desportivas; (viii) a investigação científica didático-pedagógica a realizar no âmbito do EP; (ix) as avaliações desenvolvidas no âmbito do projeto EFERAM-CIT; (x) A AI e a avaliação formativa (AFo) efetuada aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; (xi) a planificação das atividades organizadas pelo grupo disciplinar de EF da escola; (xii) a autonomia e flexibilidade curricular; e (xiii) as preferências motivacionais dos alunos para algumas matérias de ensino a abordar.

Numa fase inicial do processo do EP, sensivelmente no início do mês de setembro, o nosso NE desenvolveu um conjunto de reuniões com os orientadores, com a finalidade de nos preparar para o início do ano letivo de 2019/2020. Os objetivos dessas reuniões

foram analisar quais as matérias de ensino que poderiam ser abordadas durante o ano letivo, recolher mais informações pertinentes sobre o contexto escolar e da turma a lecionar e, por fim, traçar um plano sobre as restantes atividades a desenvolver no âmbito do EP. Nesta fase, o nosso NE estava plenamente consciente que, após o início do ano letivo, seriam necessários alguns ajustes, nomeadamente o acesso do mapa de rotatividade das instalações desportivas e a concretização das avaliações iniciais.

Em relação, ao calendário escolar sabíamos de antemão que a EB23DEBC, para o ano letivo de 2019/2020, optou, pela primeira vez, por uma organização por semestres, em vez do modelo tradicional dividido em períodos. De acordo com o Diário da República, 1.^a série- N.º 81 - 26 de abril de 2019, as escolas públicas, privadas ou profissionais possuíam total autonomia, a partir do ano letivo de 2019/2020, de decidir se queriam dividir o ano letivo em 3 períodos ou 2 semestres. A opção da escola motivou-nos a estabelecer, previamente, uma distribuição temporal para cada abordagem das matérias de ensino, sendo que deveríamos ter em conta as datas das atividades do grupo disciplinar de EF, os feriados, as visitas de estudos que ocorreriam paralelamente com as aulas de EF e, ainda, os dias para a festa do DE.

Neste processo de planeamento foi essencial utilizarmos as orientações metodológicas propostas pelo PNEF, como um guia de ação para as práticas coletivas e individuais, numa lógica de transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF (ME, 2001). Este programa apresenta as linhas orientadoras e os objetivos gerais da disciplina, as opções da organização curricular, as orientações metodológicas, os princípios da elaboração do plano de turma e as questões relacionadas com a avaliação dos alunos (ME, 2001). No entanto, a aplicação do PNEF não substituiu a capacidade de deliberação pedagógica do professor, no que diz respeito à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, assim como na periodização dos objetivos de cada ano escolar e na definição do grau de exigência na concretização desses objetivos (ME, 2001). O nosso desafio passou por procurar personalizar o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades e potencialidades dos nossos alunos. Para isso, algumas decisões do grupo disciplinar de EF foram consideradas, pois a composição curricular, definida pelo mesmo, para o 3.º ciclo contemplava, no mínimo, a seleção de 5 matérias de ensino. Nessa planificação da EF estavam definidas as metas de sucesso para cada matéria no 7.º ano, com o intuito dos alunos atingirem, pelo menos, o nível de introdução no final do ano: (i) num subdomínio da matéria dos Jogos Desportivos Coletivos; (ii) num subdomínio da matéria de Ginástica; e (iii) em 3

subdomínios de matérias de ensino nucleares diferentes. Foram, também, definidas para a aptidão física metas de sucesso de modo a que os alunos atingissem a zona saudável para a sua idade, em pelo menos 4 testes: um de aptidão motora, um teste de aptidão muscular, um teste de vaivém e um teste de força abdominal. Nesta componente, o aluno deveria ainda desenvolver conhecimentos relacionados com a aptidão física e saúde, e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável. Analisando as diretrizes propostas pelo PNEF, verificámos que existem recomendações para o desenvolvimento da aptidão física ao nível dos conhecimentos e atitudes. Tais conteúdos de ensino inerentes a essa área deverão ser desenvolvidos através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas, independentemente da matéria de ensino a ser abordada (ME, 2001).

O sistema de rotatividade das instalações desportivas estava inteiramente relacionado com algumas decisões do grupo disciplinar de EF, que provoca determinadas limitações e condicionalismos na gestão dos recursos materiais e espaciais pelas turmas. Importa destacar que a troca de instalações ao nível do sistema de rotação ocorre para todas as turmas, sensivelmente, entre um mês e meio. Assim, ficou pré-definido que a nossa turma iniciaria o seu processo pedagógico no espaço *C1*, posteriormente seguia-se o espaço *C2*, depois passava para o ginásio e retornaríamos ao espaço exterior pela lógica da rotação existente (i.e., $C1 \rightarrow C2 \rightarrow \text{Ginásio} \rightarrow C1$). As características dos espaços poderiam provocar alguns constrangimentos para a prática de AF quando existiam condições atmosféricas adversas. Averiguámos, também, que na composição dos horários na disciplina de EF existiam três turmas no mesmo horário. No entanto, se analisarmos o número existentes de turmas, o mapa de instalações desportivas e a composição dos horários existente na EB23DEBC, ao nível da disciplina de EF, verificámos que essa situação poderia ser melhor organizada e ajustada para garantir melhores condições para a realização da mesma, uma vez que existiam vários períodos, sobretudo no turno da manhã, sem qualquer tipo de ocupação.

A realização da investigação científica didático-pedagógica ao longo do EP foi um aspeto crucial que o nosso NE teve em consideração na conceção do plano anual. Para cumprirmos com os pressupostos delineados para a investigação seriam necessários, no mínimo, 11,5 horas de intervenção em cada matéria de ensino. A nossa investigação científica centrou-se numa abordagem pedagógica baseada no MEC dos JDC-I, que possibilita colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir de um conjunto de experiências ricas e marcantes. A aprendizagem dos JDC-I no contexto é uma

temática forte do NE e da EB23DEBC e, conjuntamente, tem desenvolvido uma investigação a longo prazo para averiguar as potencialidades das abordagens alternativas para o ensino dos JDC-I no contexto escolar. Importa salientar que essas matérias de ensino ocupam um lugar de referência no currículo da EF portuguesa mas, atualmente, muitos professores de EF continuam a utilizar metodologias de ensino centralizadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, que não contribuem para o desenvolvimento da compreensão táctica do jogo (Mitchel, Oslin, & Griffin, 2013).

Relativamente à AI das matérias de ensino, não nos foi possível realizá-las todas logo no princípio do ano letivo, uma vez que, para o início do 1.º Semestre, já tínhamos programado a lecionação dos JDC-I de modo a dar resposta ao projeto de investigação. Optámos por essa decisão para não comprometer a investigação, pois habitualmente a pluviosidade na RAM é superior entre os meses de janeiro e março, e o polidesportivo da escola não possuía nenhum tipo de cobertura para essas condições atmosféricas adversas. É importante frisar que procurámos desenvolver todas as AI num momento oportuno, antes do início de cada uma das UD's.

Na conceção do plano anual tivemos, ainda, em consideração a programação das atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar de EF, que contribuíram significativamente para o reforço dos conteúdos abordados nas aulas de EF e, nessa perspectiva, não representaram qualquer tipo de limitação para a gestão do processo pedagógico. Numa reunião do grupo disciplinar de EF, desenvolvida logo numa etapa primordial da PL, ficaram pré-definidas as datas para a realização das atividades o que contribuiu quando efetuámos a contabilização das aulas de EF previstas para o ano letivo de 2019/2020. O desenvolvimento deste tipo de atividades possibilita a promoção da prática desportiva dos alunos, assim como estimular o gosto pela prática da AF a partir de experiências mais significativas e marcantes. Nesse sentido, estas atividades são um meio privilegiado para os alunos desenvolverem as competências no domínio cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo.

Em relação a autonomia e flexibilidade curricular, existiram algumas interferências, que tiveram que ser reajustadas no plano anual, devido à realização de visitas de estudo e campanhas de sensibilização desenvolvidas pelos outros professores do CT, e que impossibilitaram a lecionação de 3 aulas de 45' de EF. No entanto, nesta componente, a EF colaborou num trabalho transdisciplinar com as outras disciplinas, para o auxílio de um grupo de alunos na organização e dinamização de uma atividade para promover a temática da "Proteção da Vida Marinha".

As preferências motivacionais, para algumas matérias de ensino, foram tidas em consideração na conceção do plano anual. Numa etapa inicial do processo procurámos analisar as matérias de ensino que os alunos tinham maiores índices de desmotivação e que poderiam gerar controvérsias negativas, para periodizar um menor número de aulas. Todavia, não podemos deixar de salvaguardar um número suficiente de aulas para possibilitar transformações significativas e duradouras nos alunos. Simultaneamente, para combater essa problemática, procurámos introduzir no processo pedagógico novas estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas para aumentar o gosto pela prática desportiva dessas matérias de ensino.

Durante o ano letivo, mais precisamente em março de 2020, fomos confrontados com um fenómeno mundial, a pandemia COVID-19 que modificou completamente o nosso estilo de vida habitual e particularmente o sistema educativo. Desse modo, uma das medidas foi o recolhimento obrigatório, principalmente numa fase inicial da entrada do vírus em Portugal. A decisão de confinamento pelo Governo Português levou o sistema educativo a terminar as aulas presenciais durante o resto do ano letivo. Assim, foi necessário um reajustamento total do plano anual desde a data de 16 de março até ao final do ano letivo. Como tal, foi necessário idealizar e reajustar novas estratégias didático-pedagógicas para responder às circunstâncias encontradas e particularmente para continuarmos a desenvolver aprendizagens nos alunos. Face à publicação do documento desenvolvido pelo Conselho de Ministros, que reforçava a importância da prática regular da AF em confinamento para promover a saúde mental e física, procurámos numa fase inicial desse novo processo combater o sedentarismo dos alunos, durante o confinamento obrigatório, através da construção de uma nova UD de Aptidão Física, dos Desportos de Combate (DC) e das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) – Dança. Este acontecimento veio, de certa forma, dar corpo à ideia de que o planeamento anual nunca poderá ser um processo rígido, estagnado e inalterável, sendo que os professores deverão estar preparados para as condições e eventos imprevisíveis (Bento 2003; Metzler, 2017).

Em síntese, o plano anual é um documento crucial para a orientação da nossa PL que deverá viabilizar uma plasticidade e versatilidade de todas as tarefas definidas numa etapa inicial. Admitimos, então, que as decisões tomadas neste processo de planeamento tiveram em consideração a nossa realidade escolar proporcionando, assim, cumprir os objetivos propostos em concordância com as necessidades dos nossos alunos. No entanto, o professor durante o processo pedagógico deverá ter uma capacidade de resolução de

problemas e de adaptação ao contexto envolvente, para reajustar as situações inesperadas perante as condições definidas inicialmente.

4.2.2. Plano de Unidade Didática

O planeamento da Unidade Didática (UD) representa uma etapa fundamental na definição, estruturação e organização do programa de uma matéria de ensino a abordar durante a PL, tendo em conta as melhores estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas para corresponder às necessidades reais dos alunos. Nessa perspetiva, Bento (2003) refere que as UD são “unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (p.75). Pais (2013) acrescenta que as UD representam uma forma de organização da prática docente constituídas por uma sequência de tarefas e aprendizagens que se desenvolvem a partir de uma temática central de conteúdo e num determinado espaço temporal, com o propósito de atingir os objetivos didáticos definidos e responder a um conjunto de questões sobre o desenvolvimento do currículo, tais como: “o que ensinar”; “quando ensinar”; “como ensinar”; e “como avaliar”.

A duração de cada UD depende do volume e da complexidade das situações de aprendizagem, sendo que esses fatores estão simultaneamente restritos aos princípios didático-pedagógicos a abordar (Bento, 2003). O professor deverá desenvolver o seu planeamento antecipadamente para auxiliar a sua intervenção pedagógica, pois como refere Metzler (2017) “independentemente da duração da unidade, a instrução tem maior probabilidade de ser eficaz quando o professor realiza um plano claro e coerente antes do início da unidade” (p. 135).

Na elaboração das nossas UD procurámos aplicar diferentes configurações nas aulas de EF (i.e., aulas monotemáticas e politemáticas) durante o EP para a organização e estruturação das matérias de ensino. As UD Politemáticas, desde que sejam bem estruturadas e organizadas, possibilitam ao professor lecionar diferentes matérias de ensino na mesma aula, e também oferecem uma maior distribuição temporal dos conteúdos de cada matéria de ensino. Embora este tipo de processo de ensino-aprendizagem seja mais complexo de gerir, enquadra-se nas orientações do PNEF (M.E., 2001), i.e., ensino por etapas. Este tipo de abordagem exigiu-nos um maior conhecimento específico e atualizado dos conteúdos de ensino a abordar, assim como, uma necessidade de pesquisa por quadros conceituais que nos possibilitassem induzir comportamentos aos alunos em função das suas reais necessidades, para desenvolverem conhecimentos e

capacidades de uma forma personalizada. Para atuar sobre as necessidades dos alunos não podemos limitar-nos a fazer diferente, é necessário que exista um quadro conceptual de suporte para desenvolver adaptações e transformações duradouras nos alunos (Lopes, Vicente, Prudente, Simões, & Simões, 2016).

Para a construção e organização das UD's, alguns autores referem que deveremos ter em consideração um conjunto de etapas metodológicas para um planeamento eficiente de cada unidade (Januário, 1984; Quina, 2009; Pais, 2012; Metzler, 2017). Nesse sentido, no planeamento das nossas UD's, procurámos adaptar um conjunto de *guidelines* propostos por Metzler (2017) para tornar o processo mais rentável e simplificado. A estruturação das nossas UD's centraram-se nos seguintes aspetos: (i) análise do contexto; (ii) estruturação dos conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem (i.e., cronograma); (iii) processo de avaliação; (iv) seleção dos modelos de ensino a adotar; e (v) balanço geral da UD. Importa salientar que, numa etapa inicial do planeamento das UD's, tivemos alguns obstáculos a superar: (i) a reduzida informação sobre os nossos alunos, uma vez que não era uma turma de continuidade; (ii) a necessidade de pesquisar quadros conceptuais e instrumentos para uma intervenção pedagógica adequada às fragilidades e potencialidades dos alunos; e (iii) a reformulação de alguns conteúdos/objetivos programáticos propostos pelo PNEF. No apêndice 2, encontra-se um exemplo de uma UD, nomeadamente, a UD dos JDC-I.

4.2.3. Plano de Aula

Numa hierarquização de organização e estruturação, o plano de aula (PdA) manifesta-se como o elemento mais operacional da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspetiva, o PdA representa um desenho prévio com o propósito de orientar cada aula, estando sustentado pelas anteriores etapas de planeamento, na qual estão descritos os objetivos de aprendizagem da lição, os conteúdos e as situações de aprendizagem a realizar, de uma forma estruturada e progressiva, tanto ao nível dos conteúdos como do tempo (Bento, 2003). O PdA funciona como uma espécie de guião que possibilita ao professor orientar a condução da sua ação pedagógica, no sentido de desencadear o desenvolvimento de competências nos alunos.

O planeamento deste instrumento teórico-prático da ação pedagógica do professor deverá ser peculiarmente maleável e funcional, possibilitando ao professor reajustar determinadas adaptações pontuais para desenvolver aprendizagens significativas nos

alunos pois, numa intervenção pedagógica, os alunos não compreendem e/ou respondem da mesma forma aos conteúdos e situações de aprendizagem lecionadas.

O nosso plano de aula foi sendo alterado durante o próprio ano letivo, até encontramos uma estrutura que fosse mais ao encontro das nossas necessidades. Metzler (2017) apresenta-nos um conjunto de elementos que devem estar presentes num PdA, tais como: (i) uma breve descrição contextual; (ii) os objetivos de aprendizagem; (iii) os procedimentos de gestão de espaço e de tempo; (iv) as situações de aprendizagem; (v) a apresentação e estrutura das tarefas; (vi) um espaço para a avaliação; e (vii) um espaço para a reflexão e/ou observações. Na literatura encontrámos outros tipos de configuração para a construção do PdA (Castro, Tucunduva e Arns, 2008; Quina, 2009), no entanto, é necessário que os professores procurem construir o seu PdA e não copiar certos modelos existentes, pois temos a noção de que esta ferramenta proporciona um conjunto de informações pertinentes para otimizar a intervenção pedagógica do professor e sobre os objetivos que pretendemos induzir nos alunos. Nesse sentido, além das características supramencionadas, procurámos personalizar o nosso PdA para responder àquilo que pretendíamos, sendo que tivemos em consideração a opinião dos nossos orientadores e a análise dos relatórios dos anos anteriores. O nosso PdA (apêndice 3) foi constituído por duas partes: (i) uma parte com uma curta descrição contextual do processo pedagógico (p.e., o número de aula); e (ii) uma parte com uma enumeração das situações de aprendizagem ao nível dos objetivos específicos, aspetos organizativos e condicionantes. Para a organização e estruturação desse PdA baseámo-nos no modelo tripartido (Piéron, 1988; Quina, 2009; ACSM, 2018). Esse modelo subdivide o plano em três fases: numa fase inicial de aquecimento; numa fase intermédia/fundamental relacionada com o desenvolvimento de exercícios dos conteúdos de ensino; e numa fase final correspondente ao retorno à calma e reflexão da aula.

Na conceção do nosso PdA procurámos introduzir ainda uma grelha para desenvolver a AFo durante o processo pedagógico, um espaço para algumas anotações e observações relacionadas com o desempenho dos alunos, a nossa intervenção pedagógica na aula, e as sugestões da nossa orientadora cooperante e do meu colega de estágio. O facto de termos inserido a AFo possibilita-nos ter mais dados sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, dos contextos em que ocorrem e, naturalmente, reajustar algumas dinâmicas e estratégias de ensino para responder às necessidades reais dos alunos. Então, a utilização destas ferramentas proporcionou-nos diferentes benefícios

para um acompanhamento individual e contínuo dos alunos, que possibilitou estabelecer uma interligação de aula para aula.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o nosso PdA sofreu algumas modificações principalmente ao nível da quantidade de informações que, por ser demasiado descritivo, tornava-se muito extenso e pouco prático. Para retificar, procurámos resumir a informação apresentado somente os principais pontos, no sentido de o tornar mais objetivo e funcional. É importante referir que, para acontecimentos imprevisíveis (como p.e., o clima), estavam pré-definidos alguns PdA alternativos, sendo que esses planos B abrangiam a utilização de espaços de aula alternativos, como a sala de informação e outras salas, onde estavam preparados jogos interativos (p.e. *Kahoot!*) e/ou *PowerPoints* para reforçar os conteúdos lecionados nas aulas.

Por fim, apurámos ao longo do processo pedagógico que nem sempre o professor consegue cumprir à risca o seu planeamento pois, causalmente, ocorrem imprevistos que exigem, da nossa parte, uma capacidade de leitura e de adaptação ao contexto emergente para modificarmos e/ou adequarmos o plano inicial consoante as necessidades dos alunos. Para tal, é importante que o professor tenha um bom domínio do seu planeamento de modo a estar bem preparado para desenvolver as alterações relacionadas com a condução da ação pedagógica.

4.2.4. Análise do Contexto

A análise do contexto representa uma das tarefas mais imprescindíveis que o professor deverá ter em consideração no planeamento e organização no processo pedagógico. Logicamente que um prévio conhecimento de todos os fatores que integram o nosso contexto, e o modo como se articulam entre si, terá uma enorme influência no nosso papel como condutores da ação pedagógica. Metzler (2017) afirma que existem fatores típicos que influenciam as aulas de EF, tais como: as extensas turmas, o equipamento e as instalações inadequadas, e a instrução limitada desenvolvida pelo professor. O mesmo autor acrescenta que a “maioria dos fatores contextuais são fixos, ou seja, eles simplesmente estão lá e não podem ser alterados pelo professor de forma significativa durante a unidade” (pág. 136).

Metzler (2017) apresenta-nos 4 fatores determinantes para realização da análise do contexto, sendo eles: (i) o professor (conhecimentos sobre as matérias de ensino); (ii) a turma (caraterísticas e nível de aptidão dos alunos); (iii) os recursos materiais disponíveis; e (iv) os conteúdos de ensino. No entanto, a nossa análise do contexto irá

concentrar-se nos três primeiros fatores das diretrizes propostas por Metzler (2017). O último ponto será abordado num subcapítulo referente aos “Objetivos de Aprendizagem e Análise do Conteúdo” (ver subcapítulo 4.3.1).

A literatura mostra-nos que o conhecimento do professor sobre as matérias de ensino tem uma forte influência na gestão do processo de ensino-aprendizagem (Munby, Russell, & Martin, 2001; Loughran, 2010), sendo atualmente destacado precisamente uma diversidade conceptual e de métodos de investigação nessa área. Logo, ensinar implica uma aquisição de destrezas e conhecimentos técnicos para uma intervenção pedagógica adequada (Flores & Simão, 2009). Apesar disso, o professor não precisa de um conhecimento aprofundado (p.e., saber todos os nomes das técnicas) para a leção das diversas matérias de ensino (Figueiredo, 1998) mas, para uma intervenção apropriada, o mesmo deve dominar um conjunto de instrumentos necessários para a ação pedagógica (Almada et al., 2008). O professor antes de tomar qualquer tipo de decisão deverá desenvolver uma introspeção sobre os conhecimentos que detém. Antes de iniciar o EP sentimo-nos mais à vontade na abordagem das matérias de ensino dos JDC-I, devido ao nosso percurso formativo e à ligação ao treino desportivo nessa área, que possibilitaram uma seleção mais precisa e ambiciosa do modelo de ensino a utilizar, mais concretamente o MEC (Musch et. al., 2002), pelas suas características inerentes. Por sua vez, na leção das outras matérias de ensino, p.e., o ensino do Atletismo e dos DC, procurámos compreender a funcionalidade dos seus fenómenos através de uma pesquisa de quadros conceptuais e os instrumentos didático-pedagógicos para a sua abordagem (Almada et al., 2008). Porém, apesar de não possuir uma vasta experiência na abordagem desses conteúdos de ensino, quando comparado com os JDC-I, foi possível, ao longo deste processo formativo, conhecer e experimentar uma diversidade de instrumentos didático-pedagógicos que nos auxiliaram na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às características da turma, habitualmente, numa etapa inicial do EP temos de aferir um conjunto de informações sobre a turma a lecionar para desenvolver uma caracterização da mesma. A caracterização de turma é um instrumento crucial para termos acesso a um conjunto de informações (dados demográficos, socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e entre outros) sobre cada um dos alunos, no sentido de termos a possibilidade de atuar, controlar e ajustar as suas estratégias didático-pedagógicas de uma forma mais individualizada. Essas informações foram recolhidas a partir de um conjunto de procedimentos desenvolvidos pelo projeto EFERAM-CIT, p.e., o “Teste Sociométrico”, que nos ofereceu a oportunidade de formarmos grupos de

trabalho após a análise das relações interpessoais no seio da turma. No subcapítulo 6.1., Caraterização da Turma, é apresentada um esclarecimento mais minucioso.

Na análise da turma, também é fulcral que o professor averigue o nível de aptidão dos alunos. Para tal, efetuámos numa fase inicial da PL uma avaliação da aptidão física e da composição corporal e, ainda, realizámos uma avaliação da componente psicomotora e cognitiva nas diferentes matérias de ensino. Na avaliação da aptidão física verificámos que a maior parte da turma apresentava lacunas ao nível da força dos membros superiores, resistência de longa duração, agilidade, velocidade e flexibilidade de ombros. Por sua vez, ao nível da composição corporal verificámos que a maioria dos alunos precisava de melhorar o índice de massa corporal (IMC), assim, ao longo da PL, procurámos desenvolver situações de aprendizagem que proporcionassem o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas e, similarmemente, promovessem hábitos de vida saudável. Relativamente à componente psicomotora e cognitiva das matérias de ensino a lecionar, foram realizadas AI com o intuito de termos acesso a um conjunto de dados sobre o conhecimento tático-técnicos dos alunos em cada matéria. As AI possibilitavam ao professor efetuar um processo de articulação entre os resultados objetivos e os níveis de aprendizagem propostos pelo PNEF (ME, 2001). O programa contém os seguintes níveis de aprendizagem: (i) não atinge o nível introdutório; (ii) nível introdutório, (iii) nível elementar; e (iv) nível avançado. No ponto 4.4.1., será analisado em pormenor essa avaliação das aprendizagens.

Ao nível dos JDC-I, com ao *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin, Mitchel, & Griffin, 1998) e a sistematização dos níveis de domínio do jogo proposto por Garganta (1995), apurámos que a maioria dos alunos (87%) se enquadrava no nível introdutório, sendo que os alunos apresentavam enormes dificuldades ao nível da tomada de decisão e das ações tático-técnicas individuais e de suporte. No entanto, foi na matéria de ensino de futebol que os alunos evidenciaram um nível de proficiência muito baixo comparando com a matéria de basquetebol, sendo que em ambas as matérias os alunos aglomeravam-se em torno da bola e existia um excesso de individualismo dos alunos com maior habilidade técnica. Na modalidade de futebol verificámos que os alunos possuíam uma fraca coordenação óculo-pedal, o que causava uma reduzida visão de jogo (i.e., periférica) e isso limitava consideravelmente as tomadas de decisão em jogo. Além disso, nessa matéria de ensino averiguámos que os alunos do sexo feminino apresentavam mais dificuldades no domínio do objeto de jogo e, como tal, maiores índices de

desmotivação. Nas duas matérias de ensino dos JDC-I, a globalidade dos alunos não possuía grandes conhecimentos da literacia desportiva.

Relativamente à UD Politémica de Ginástica e Atletismo (Saltos), para a realização da AI procurámos desenvolver várias grelhas avaliativas de critério com uma diversidade de componentes. Nessas matérias de ensino, o nível de aprendizagem da turma, situava-se entre o introdutório e o elementar. As dificuldades identificadas, na AI da ginástica, foram a falta de força, flexibilidade, coordenação e agilidade, e o medo e/ou incapacidade de superação na execução de determinados elementos gímnicos. Ao nível do atletismo identificámos limitações em coordenar a fase do voo e de queda, ao nível das capacidades condicionais (força e velocidade) e um desconhecimento dos alunos em determinados conteúdos de ensino.

Na UD de Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos), após a realização da AI com recurso a uma grelha com um conjunto de componentes de critério, os alunos situaram-se entre o nível introdutório e elementar. Ao nível das fragilidades no Voleibol, averiguámos que os alunos tinham dificuldades na ocupação racional do espaço de jogo, um conhecimento reduzido das regras, uma fraca capacidade de leitura e movimentação com o objeto móbil de jogo e lacunas na execução das ações táctico-técnicas individuais e coletivas. Por sua vez, no Atletismo foram verificadas dificuldades ao nível das capacidades condicionais (força, velocidade e resistência) e coordenativas; lacunas na técnica de partida nas corridas e na técnica de lançamento do peso, bem como um desconhecimento dos alunos em determinados conteúdos de ensino.

Na UD de Aptidão Física, DC e ARE-Dança foi desenvolvida em regime não presencial, devido à epidemia de COVID-19. Numa fase que cada aluno estava confinado a sua habitação, recomendamos um espaço amplo com as mínimas condições de segurança para a prática da AF. Nessas matérias de ensino, os alunos situavam-se entre o nível introdutório e elementar. Ao nível da AI de ARE-Dança, não sendo possível desenvolver em regime presencial e, por isso, compreender o nível dos alunos optámos por utilizar um questionário desenvolvido pelo NE do Liceu Jaime Moniz (anexo 1), para compreender as experiências e motivações dos alunos na lecionação dessa matéria. Verificámos que os índices de motivação para a lecionação dessa matéria eram muito reduzidos. Durante a lecionação dos conteúdos nas primeiras aulas foram solicitados pequenos vídeos, onde averiguámos dificuldades de expressão e inibição de movimentos, desconhecimento dos elementos técnicos elementares de dança e uma reduzida consciencialização rítmica. Por outro lado, nas outras matérias apurámos uma baixa

capacidade condicional e coordenativa, dificuldades na compreensão das forças exercidas, uma fraca capacidade de leitura dos indicadores e uma reduzida capacidade de montar estratégias na matéria de DC.

No domínio sócio-afetivo, numa reunião do CT, numa fase inicial da nossa PL, foram apresentadas algumas fragilidades da turma intervencionada ao nível da responsabilidade para cumprir as tarefas, do respeito pela diversidade de opiniões e da capacidade para ultrapassar as dificuldades. Assim, na lecionação das aulas de EF foi necessário procurar motivar e dar *feedbacks* positivos para os alunos realizarem as tarefas propostas, assim como pesquisar modelos de ensino que pudessem auxiliar no desenvolvimento de aprendizagens essenciais, como p.e., o MEC.

Relativamente aos recursos disponíveis na EB23DEBC para a gestão do processo de ensino-aprendizagem, iremos nos focar essencialmente em três dimensões: os recursos temporais; os recursos espaciais e os recursos materiais. No entanto, essas dimensões são influenciadas pela gestão da autonomia da escola, sendo esta responsável por elaborar os horários das turmas, a constituição das turmas e a ocupação dos espaços físicos (ME, 2001). Assim, é crucial que os órgãos gestores da escola compreendam que a EF possibilita um desenvolvimento progressivo da competência dos alunos, estando esta compreendida como um sistema que engloba três grupos fundamentais (motor, cognitivo e sócio-afetivo). Como tal, é benéfico que estejam reunidas condições essenciais para a realização da EF que proporcionem a formação e desenvolvimento dos alunos e da instituição escolar. No entanto, a nível dos recursos temporais e espaciais seria importante modificar e/ou reajustar os horários das diferentes turmas para rentabilizarmos o processo pois, no caso da nossa escola, o número de alunos/turmas era muito reduzido e, mesmo assim, havia uma sobrelotação desnecessária dos espaços em algumas horas. Nessa perspetiva, equacionamos que a elaboração dos horários não teve em consideração a disciplina de EF como uma prioridade. Uma das soluções para resolver essa problemática em caso de condições climatéricas adversas sobretudo quando lecionávamos no polidesportivo exterior, foi a conceção de um plano B. Como não tínhamos a possibilidade de utilizar o ginásio nas horas de aulas foram planeadas alternativas que envolviam a utilização de outros espaços físicos da escola. Uma das estratégias de ensino desenvolvidas foi a utilização da plataforma digital *Kahoot!*. A aplicação deste mecanismo de acesso gratuito possibilita ao professor desenvolver um conjunto de *quizzes* para tornar o processo pedagógico mais apelativo. A utilização de novas tecnologias pode ser utilizada para rompermos com os processos pedagógicos

tradicionais. Assim, o professor poderá utilizar a “tecnologia” como um instrumento para aumentar a precisão de diagnóstico, prescrição e controlo do processo, sem perder a objetividade (Lopes et al., 2017). Ressaltar ainda que a capacidade acessibilidade e motivação dos alunos, na utilização das novas tecnologias no seu quotidiano, podem ser uma mais valia para a utilização das mesmas na gestão do processo pedagógico, em especial no contexto da sala de aula (Rodrigues & Lopes, 2017).

Ao nível dos recursos materiais disponíveis para a concretização das diferentes UD's (quadro 1), estes encontravam-se em número e estado admissível. Porém, para a lecionação de determinados conteúdos existentes nas UD's tivemos que adaptar e/ou construir alguns materiais didáticos para dar resposta às necessidades dos nossos alunos. Na abordagem da disciplina de saltos, da matéria de ensino de Atletismo, tivemos de utilizar fitas métricas, calhas em pvc (simbolizando a fasquia) e os estadiómetros metálicos, entre outros, no sentido dos alunos terem noção dos seus próprios limites e, naturalmente, da sua evolução ao longo do processo.

Quadro 1: Recursos materiais da EB23DEBC

Instalação Desportiva	Polidesportivo Exterior	Polidesportivo Coberto (Ginásio)
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Balizas; • 5 Minibalizas; • 6 Tabelas e cestos; • 4 Postes de Voleibol; • 3 Redes; • 25 Bolas de futebol e Basquetebol; • 25 Bolas de Voleibol (12 em bom estado); • 40 Cones de 4 cores diferentes; • 13 Pinos (3 cores); • 11 Arcos (3 cores); • 25 Coletes (4 cores); • 10 Fitas tipo colete (2 cores); • 6 Testemunhos de madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Colchões de queda; • Colchões dobráveis; • 5 Tapetes; • 1 Cavalo; • 2 Plintos de madeira; • 1 Minitrampolim; • 1 Barra de Equilíbrio; • 3 Trampolins <i>reuthes</i>; • 8 Cordas pequenas; • 14 Arcos; • 1 Fasquia (improvisada); • 2 Fitas métricas.

Por fim, ao longo deste capítulo, e sempre que considerarmos pertinente, iremos apresentar alguns pontos-chave para sintetizar os assuntos descritos em cada um dos subcapítulos. Nesse sentido, iniciaremos a concretização desse exercício de sistematização em relação à análise do contexto.

Pontos-Chave da Análise do Contexto

- Experiência pedagógica e desportiva ao nível do ensino dos JDC-I;
- Motivação intrínseca elevada para a lecionação das aulas de EF;
- Índices elevados de cooperação entre os elementos do NE;
- Bases adquiridas ao longo do processo formativo, sobretudo ao nível de quadros concetuais e metodologias de ensino para responder positivamente às novas situações de aprendizagem.
- Níveis de aptidão física e composição corporal preocupantes;
- Baixos níveis psicomotores e cognitivos iniciais nas matérias de ensino lecionadas;
- No domínio socio-afetivo, os alunos apresentavam baixos índices na responsabilidade para cumprir as tarefas, no respeito pela diversidade de opiniões e na capacidade para ultrapassar as dificuldades;
- Inexistência de infraestruturas desportivas para garantir a lecionação das aulas práticas de EF nos dias que existissem condições atmosféricas adversas;
- Criatividade dos professores para a conceção de matérias didáticos para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos.

4.3. Realização

Neste subcapítulo será apresentado um conjunto de aspetos realizados na gestão do processo de ensino-aprendizagem, i.e., as estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas que auxiliaram na condução da ação pedagógica, e que possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos, segundo as suas necessidades. É importante reforçar que a noção de professor reflexivo esteve presente sempre ao longo da PL, no sentido em que a sua prática estimulou a (re)construção da identidade profissional, mas especificamente, o reajustamento da condução da ação pedagógica.

4.3.1. Objetivos de Aprendizagem e Aplicação dos Conteúdos de Ensino

4.3.1.1. Objetivos de Aprendizagem

Na planificação do processo de ensino-aprendizagem, é fulcral o professor definir os objetivos de aprendizagem que pretende que os alunos alcancem durante a PL. Os objetivos de aprendizagem são afirmações diretas e pertinentes daquilo que o professor

pretende que os seus alunos aprendam e que sejam capazes de executar no final de uma sequência de aprendizagem (Silva & Lopes, 2016). Desse modo, os objetivos, de acordo com Metzler (2017), devem refletir sobre os resultados da análise do contexto e dos conteúdos selecionados para a unidade. Portanto, o professor na sua planificação do processo deverá definir objetivos gerais de aprendizagem que possam ser desenvolvidos de um modo transversal nas diferentes UD's. Esses encontram-se enunciados no PNEF (ME, 2001, p.12) e estão relacionados, principalmente, com a relação entre os alunos, o *fair play*, a cooperação, a iniciativa, o compromisso, a responsabilidade, a compreensão dos fenómenos e a qualidade de vida (saúde, bem-estar e exercício físico).

4.3.1.2. Aplicação dos Conteúdos de Ensino

A seleção dos conteúdos de ensino é uma etapa crucial para a realização das UD's a abordar, sendo que estes expressam um conjunto de saberes primordiais do processo pedagógico para a formação dos nossos alunos. Uma das tarefas do professor será estabelecer quais os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos ao longo da unidade, bem como a definição de uma ordem lógica e progressiva dos mesmos (Metzler, 2017). Essa listagem dos conteúdos a abordar deverá comportar competências dos domínios intrínsecos da EF (i.e., psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo). Apesar de utilizarmos o PNEF como guia de ação, temos consciência de que o mesmo proporciona orientações metodológicas para o desenvolvimento da EF, ao nível do panorama nacional, e compreendemos que cada processo de ensino-aprendizagem tem os seus constrangimentos específicos pelo que o professor possui a capacidade de decisão para selecionar, definir e reajustar os objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino em prol das necessidades educativas e culturais dos alunos.

Iniciando, primeiramente pelos conteúdos de ensino ao nível sócio-afetivo, o grupo disciplinar de EF da EB23DEBC definiu um conjunto de parâmetros que deveriam ser transversais e estimulados na lecionação das aulas nas diferentes UD's, entre os quais: (i) a responsabilidade; (ii) a autonomia; (iii) a intervenção; e (iv) a sociabilidade. No parâmetro da responsabilidade pretendia-se conceber mecanismos para os alunos desenvolverem atitudes e valores ao nível da assiduidade, pontualidade, cumprimento de tarefas, cumprimento das normas e material necessário à disciplina. A intervenção consistia em os alunos compreenderem os momentos para uma intervenção adequada e, tal como, a importância de respeitar outras opiniões. Por sua vez, a sociabilidade tinha o intuito dos alunos desenvolverem relacionamentos com os outros, bem como,

fomentarem a solidariedade e cooperação. Por fim, a finalidade da autonomia era os alunos desenvolverem a sua capacidade de ultrapassar dificuldades e incrementarem o seu espírito de iniciativa. Ao analisarmos, especificamente, cada um desses parâmetros averiguámos a existência de uma ligação dos mesmos com as finalidades e objetivos comuns inerentes no PNEF (ME, 2001), entre os quais se destacam: (i) a iniciativa e responsabilidade pessoal; (ii) a ética desportiva; (iii) a autonomia; e (iv) entre outros. No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, são evidenciadas na diretriz das competências que os alunos deveriam possuir no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Na nossa PL, um exemplo dessa aplicação, foi a utilização de estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas ao nível dos JDC-I, nomeadamente o MEC, para desenvolver essas competências descritas anteriormente.

Em relação aos conteúdos de ensino ao nível do domínio cognitivo, procurámos incluir os diversos aspetos específicos relacionados com as matérias de ensino lecionadas, de acordo com os conteúdos e objetivos de aprendizagem propostos pelo PNEF. Assim, durante o processo pedagógico foram desenvolvidas diversas formas para quantificar o nível de conhecimento adquirido pelos alunos e não restringimos as possibilidades de aprendizagens dos alunos a um único mecanismo. Os instrumentos utilizados foram relatórios de aula, mini-testes, trabalhos e o questionamento do professor. O questionamento foi a estratégia de ensino mais utilizada na nossa condução da ação pedagógica, sendo que esta proporcionou um processo mais dinâmico, sobretudo com uma maior interação do professor/aluno. O questionamento é a chave para a compreensão (Harvey & Goudvis, 2000; Rosado & Mesquita, 2011), este possibilita ao professor compreender o grau de conhecimento adquirido pelos alunos a partir da informação transmitida, assim como desenvolver a capacidade de reflexão e o controlo de aspetos relacionados com a organização, entre outros. Na leção das UD's procurámos consciencializar os alunos para os conhecimentos relativos às principais regras, equipamentos e dinâmicas de cada matéria de ensino, segundo os conteúdos definidos.

Os conteúdos de ensino desenvolvidos em cada UD, no domínio psicomotor, estão representados no quadro 2.

Quadro 2: Objetivos de aprendizagem e conteúdos de ensino de cada matéria de ensino lecionada.

Matéria de Ensino	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos de Ensino
JDC-I	<ul style="list-style-type: none"> Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas consoante o contexto; Perceber a relação de cooperação e oposição; Entender e aplicar as regras principais dos JDC-I, na função de jogador e árbitro. 	<p><u>Problemas Táticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Processo Ofensivo:</u> penetrar na defesa e atacar o alvo; manter a posse de bola; e transição defesa-ataque. <u>Processo Defensivo:</u> defender o espaço; defender o alvo; e ganhar a posse de bola. <p><u>Ações Tático-técnicas individuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Ofensivas:</u> passe, recepção, drible e remate. <u>Defensivas:</u> desarme e intercepção. <p><u>Ações de Suporte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Ofensivas:</u> deslocamentos ofensivos, compensações, combinações táticas, cortinas e temporização. <u>Defensivas:</u> deslocamentos defensivos, dobras, temporização e cortinas.
Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> Compor, realizar e analisar os elementos gímnicos na disciplina de solo e aparelhos; Realizar uma sequência gímnica final, de acordo com as componentes critério de cada elemento gímnico. 	<p><u>Ginástica de Solo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Rolamento à frente e à retaguarda, sapo, ponte, espargata, avião, roda, apoio facial invertido e ajudas. <p><u>Ginástica de Aparelhos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Salto de vela; salto engrupado, salto de carpa pernas afastadas e ajudas.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> Realizar com oportunidade e correção as ações tático-técnicas consoante o contexto; Perceber a relação de cooperação e oposição; Entender e aplicar as regras principais dos JDC-I, na função de jogador e árbitro. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento das ações tático-técnicas: passe, manchete, serviço e remate, através de situações de exercícios critério, jogos reduzidos e condicionados e <i>smashball</i>.
Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> Realizar e compreender as corridas, saltos e lançamentos, de acordo com as componentes critério e as exigências 	<p><u>Corridas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Corridas de velocidade; Corridas de barreiras. <p><u>Saltos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Salto em comprimento;

	regulamentares para cada disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Salto em altura. <p style="text-align: center;">Lançamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento do peso.
ARE-Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização rítmica da música; • Movimentos locomotores e não locomotores; • Exploração do espaço.
Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e desenvolver o nível de aptidão física dos alunos; • Perceber os conceitos de aptidão física, saúde e estilo de vida saudável; • Compreender e aplicar o controlo do treino e fadiga; • Entender os fatores de saúde e de risco associados às atividades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades condicionais (flexibilidade, força, resistência e velocidade) e coordenativas; • Variação de exercícios (intensidade, duração, volume e pausa).
DC (Introdução)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e aplicar as variáveis em jogo dos DC (i.e., movimentos redondos, componentes da força, relação centro de massa/base de apoio, capacidade de leitura de indicadores e gestão e compreensão das distâncias); • Realizar com oportunidade e correção as ações de domínio de oposição em atividades de combate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Combate (percussão, preensão e solo); • Situações de “morte súbita” e outros sistemas de pontuação (i.e., tempo, n.º de tentativas, n.º de pontos); • Saudação em pé (“Ritsu-rei”) e de joelhos (“Za-rei”); • Desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas.

O quadro 2 representa o planeamento e estruturação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem desenvolvidos ao longo da PL. Embora esteja definida uma lista exaustiva de objetivos específicos inerentes a cada matéria de ensino, podemos referir que a abordagem dos mesmos não ocorreu de uma forma repartida. Para elucidar o supramencionado serão apresentados alguns exemplos. No caso dos JDC-I, numa situação de aprendizagem de um problema tático estão inerentes, para a sua resolução, as ações tático-técnicas e ações de suporte, tal como os processos cognitivos de perceção e tomada de decisão. Num problema tático ofensivo de manter a posse de bola está

intrínseco o desenvolvimento de ações tático-táticas de passe, recepção e drible, sendo que essas estão implícitas nas ações de suportes como os deslocamentos ofensivos e combinações táticas. Nas outras matérias de ensino de caráter mais individual, como a ginástica e a ARE-Dança, onde os alunos, numa etapa inicial do processo, desenvolveram elementos gímnicos e/ou movimentos mais individualizados com o intuito de incorporarem, numa sequência gímnica ou coreográfica final, lembrando assim a essência presente no desporto federado e, particularmente, expressada no PNEF.

Numa análise minuciosa dos conteúdos desenvolvidos podemos afirmar que os alunos cumpriram com os objetivos propostos no PNEF. Eventualmente, tivemos de reajustar algumas situações de aprendizagem devido ao baixo nível de proficiência da turma, na maioria das matérias de ensino, a pouca motivação dos alunos para a prática de AF e as limitações das dimensões espaciais das instalações desportivas na escola. A título de exemplo, na lecionação da matéria de ensino de futebol o PNEF sugere-nos situações de jogo 7x7, evidentemente não desenvolvemos essa configuração de jogo e optamos por situações mais reduzidas, para possibilitar aos alunos terem mais oportunidades de resolverem problemas táticos e ser um meio para os mesmos aprimorarem as suas ações tático-técnicas. Nas outras matérias de ensino também tivemos de ajustar determinados conteúdos aos fatores supramencionados, privilegiando situações de aprendizagem numa etapa inicial, com menor grau de dificuldade para progredir para outras mais complexas. Considerámos que essa estratégia possibilitou os alunos desenvolverem bases sustentadas para superar determinados receios (p.e., falta de confiança) e naturalmente, desenvolverem mais competências ao nível da execução e compreensão dos fenómenos de cada matéria de ensino.

Nos JDC-I, os conteúdos de ensino selecionados, e respetivamente as opções metodológicas utilizadas (MEC), possibilitaram uma melhoria da prestação dos alunos em jogo, sobretudo nos envolvimentos dos *skills* com a bola. No entanto, importa salientar que a UD dos JDC-I foi baseada em aulas monotemáticas sendo, primeiramente, lecionado um bloco de aulas na matéria de futebol e, posteriormente, um bloco de aulas em basquetebol. Embora a metodologia de ensino tivesse como finalidade melhorar a tomada de decisão e ações de suporte em jogo, não conseguimos averiguar resultados estatísticos significativos. Numa reflexão crítica sobre o processo, averiguámos que as limitações espaciais da instalação desportiva atribuída podem ter influenciado os resultados expetáveis. Como exemplo, na lecionação da matéria de ensino de futebol tivemos o polidesportivo exterior completo e na matéria de basquetebol tivemos apenas

metade do espaço, o que condicionou significativamente os espaços para a concretização das situações de aprendizagem (i.e., aglomeração dos alunos) e, em específico, as formas de jogo (4x4). Na literatura averiguámos outra possível fundamentação, i.e., as UD's planeadas separadamente, por blocos, desvalorizam as semelhanças táticas entre os jogos de invasão, sendo que o *transfer* cognitivo dos princípios comuns não é potencializado e, portanto, torna menos rentável o processo ensino aprendizagem na EF (Holt, Streat, & Bengoechea, 2002; López, Jordan, Penney, & Chandler, 2009). Por fim, importa salientar que o MEC proporcionou aos alunos desenvolverem um leque de aprendizagens essenciais na organização dos treinos e das jornadas, tais como: a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, a comunicação, a tomada de decisão, entre outras.

Ao nível da UD politemática de Ginástica e Atletismo (Saltos) averiguámos uma evolução dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, as estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas desenvolvidas provocaram os efeitos pretendidos. Após a aplicação do MEC, sentimos necessidade de continuar a desenvolver responsabilidades e a entreajuda no seio da turma, pelo que procurámos desenvolver pequenos grupos heterogéneos com a finalidade dos alunos mais proficientes auxiliarem a promoção e estimulação de aprendizagens nos alunos menos proficientes. Durante o processo pedagógico, devido às características específicas das matérias de ensino, sentimos a necessidade de pesquisar mais conhecimentos para definir e/ou reajustar as estratégias de ensino (ver ponto 4.3.3), com o intuito de desenvolver transformações marcantes e significativas nos alunos consoante as suas necessidades e potencialidades. Essa informação possibilitou criar dinâmicas para rentabilizar a rotação das estações de trabalho e, sobretudo, compreender os momentos ideais para a progressão das situações de aprendizagem. Igualmente averiguámos nestas matérias de ensino, uma melhor perceção da evolução dos alunos comparando com a UD anterior, visto que muitos avançaram de um nível de aprendizagem do PNEF para o outro.

Ao nível do Voleibol e Atletismo (Corridas e Lançamentos) podemos referir que esta UD ficou marcada pelo surgimento da pandemia COVID-19, que nos limitou ao nível das questões temporais. Na matéria de ensino de Voleibol, os alunos apresentaram um nível baixo de proficiência, por isso, foi crucial desenvolvermos estratégias de ensino que possibilitassem o aprimoramento das habilidades técnicas e da compreensão tática do jogo (i.e., a leitura de trajetória da bola, as movimentações e o posicionamento). No Atletismo apurámos que os alunos melhoraram a sua performance motora e, em especial, os seus conhecimentos na compreensão dos fenómenos. Apesar de esta UD ter sido

marcada pelo término das aulas presenciais, conseguimos desenvolver os conteúdos de ensino presentes no nosso cronograma de estruturação das matérias de ensino. No entanto, importa frisar que as restantes aulas não lecionadas, em regime presencial, estavam previstas para a consolidação dos conteúdos abordados (i.e., situações jogadas).

Em relação as matérias de ensino de Aptidão Física, ARE-Dança e DC, tivemos a necessidade de simplificar as situações de aprendizagem para combater os constrangimentos (i.e., recetividade dos alunos, recursos espaciais e temporais) surgidos numa fase de confinamento, face à ocorrência da pandemia. O ponto de ligação entre as matérias de ensino era a possibilidade de trabalhar o corpo e o movimento como um meio privilegiado para o desenvolvimento das aprendizagens ao nível dos domínios psicomotor, cognitivo e socio-afetivo. A leção destas matérias permitiu-nos combater o sedentarismo presente nesse período agitado e, principalmente, promover a saúde mental dos alunos a partir de uma variedade de situações de aprendizagem. A nossa intervenção pedagógica neste regime não presencial foi um grande desafio, pois sentimos a necessidade de sair da nossa zona de conforto para procurar e implementar estratégias e metodologias que permitissem cativar e desenvolver transformações marcantes e duradouras nos nossos alunos. Considerámos que as estratégias pedagógicas desenvolvidas neste ensino à distância evidenciaram aprendizagens muito positivas nos alunos.

Pontos-Chave da Análise do Conteúdos

- Desenvolvimento dos domínios de aprendizagem transversalmente ao longo da PL, independentemente dos conteúdos de ensino selecionados;
- Utilização de vários instrumentos e metodologias de ensino na abordagem dos conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem, procurando desafiar e motivar os alunos;
- Alguns conteúdos presentes no PNEF são desajustados à realidade escolar, sobretudo se tivermos em consideração os aspetos temporais e espaciais.

4.3.2. Regras Básicas de Funcionamento da Turma

As regras básicas de funcionamento da turma abrangem a definição de regras, rotinas e procedimentos fundamentais para assegurar um clima positivo de aprendizagem (Metzler, 2017). A gestão do processo de ensino-aprendizagem envolve a regulação da ordem e da disciplina, sendo importante o professor definir dinâmicas e estratégias que

contribuem para a criação de ambientes positivos de interação e de aprendizagem, envolvendo igualmente uma boa administração das regras, das rotinas, das expectativas e das consequências (Doyle, 1986). Rosado (2007) acrescenta que as regras devem ser compreendidas como uma fonte de regulação das interações entre os intervenientes do processo pedagógico, bem como, um pilar elementar da segurança física e emocional e promotoras de uma maior atenção e participação dos alunos. Para isso, é necessário que o aluno entenda o seu espaço de autonomia comportamental que lhe é atribuído e que o professor valorize as suas ações positivas (Mesquita, 2005). O professor na monitorização e controlo das atividades deverá fornecer *feedbacks* específicos e globais, frequentemente, como um elogio regulador e aprovador das instruções propostas, possibilitando assim maiores níveis de responsabilização dos praticantes e potenciando o empenhamento dos alunos na direção dos objetivos do professor (Mesquita, 2004).

No início do ano letivo foi preponderante instituímos um conjunto de regras básicas de funcionamento da turma, com o efeito de garantirmos maiores índices de eficiência ao longo processo de ensino-aprendizagem. Para tal, considerámos fulcral delimitar alguns comportamentos inapropriados e estabelecer certas dinâmicas para uma intervenção mais adequada de todos os intervenientes do processo. A leitura e consulta dos conjuntos orientadores (PEE e RI) da escola foram cruciais para adquirirmos mais conhecimentos sobre os direitos e deveres institucionais da comunidade escolar e conhecer os seus pontos fortes e fracos. Numa análise dos pontos fracos constatamos a existência de algumas problemáticas que deveríamos ter em conta na conceção das regras, tais como: o elevado número de participações em sala de aula e o excesso de faltas (i.e., faltas de material e compromisso). Nesse sentido, procurámos desde a primeira aula apresentar um conjunto de regras básicas para instituir as dinâmicas de ação e, também, incrementar um ambiente relacional positivo entre professor/aluno e aluno/aluno.

Relativamente às regras gerais definidas para o funcionamento das aulas incluíram os três momentos da aula: antes, durante e no final da aula. Essas regras apresentaram aspetos relacionados com: (i) a assiduidade e pontualidade, (ii) a responsabilidade; (iii) a intervenção apropriada; (iv) o respeito pela diversidade de opiniões; (v) o material apropriado para a concretização das aulas de EF; (vi) a arrumação e preservação dos materiais e espaços de aula; (vii) a higiene pessoal; e (viii) o empenho e esforço na execução das tarefas. Na lecionação das UD's procurámos, ainda, instituir regras mais específicas relacionadas com a segurança pessoal e coletiva dos alunos, como as ajudas realizadas nos elementos gímnicos. Assim, as regras definidas não apenas permitiram

rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem, mas igualmente foram um meio estimulador para desenvolvermos princípios e valores nos alunos ao nível das competências sociais e pessoais.

Em síntese, consideramos que as regras implementadas contribuíram positivamente para o funcionamento e dinamização das aulas, não apenas em termos de eficiência e de segurança mas, também, no desenvolvimento de um clima/afetividade agradável no espaço de aula. Na gestão do processo de ensino-aprendizagem tivemos a oportunidade de empregar uma diversidade de estratégias e modelos de ensino (ver ponto 4.3.3) que possibilitaram os alunos terem um papel mais proativo na gestão e controlo das tarefas de aula.

4.3.3. Seleção dos Modelos de Ensino

Para desenvolvermos um processo de ensino-aprendizagem eficiente, o professor necessita de interligar a sua competência com a capacidade de diagnosticar, transmitir os conteúdos de ensino aos alunos, orientar e/ou gerir o espaço de aula e retificar os comportamentos dos alunos, ajustando o seu estilo de ensino aos diversos contextos existentes e às necessidades dos alunos (Carreiro da Costa, 1996). Uma das várias soluções pedagógicas que os professores possuem para orientar a sua ação são os modelos de ensino. O modelo de ensino define-se como um plano compreensivo e coerente que abrange: uma base teórica; uma definição dos resultados de aprendizagem a adquirir; um conhecimento aprofundado por parte do professor; uma estruturação das tarefas; uma possibilidade de comportamentos do professor e alunos; um processo avaliativo da aprendizagem; e, métodos para verificar a implementação exata do modelo (Metzler, 2017). Após efetuada a análise do nosso contexto, bem como a definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, o próximo passo será a exposição aprofundada dos modelos de ensino utilizados na leção de cada UD.

No 1.º Semestre, iniciámos o processo da PL com a abordagem dos JDC-I e, por opção, utilizámos o MEC para a sua leção. Os motivos que nos levaram à utilização deste modelo na intervenção da turma foram: (i) o contexto escolar inserido; (ii) os objetivos de investigação a alcançar no âmbito do EP; e (iii) as evidências científicas de suporte para a sua aplicação. Embora a investigação sobre o impacto do MEC na aprendizagem dos JDC-I seja, ainda, reduzida existem resultados científicos que comprovam a sua potencialidade na aprendizagem dos alunos (Farias, Mesquita, & Hastie, 2015; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, & Villar, 2017; Farias, Mesquita &

Hastie, 2018; Pestana, Quintal, Gaspar, Oliveira & Gouveia, 2018; Caldeira, et al., 2019). Esses estudos científicos mostram-nos que intervenções através do MEC permitem os alunos desenvolverem significativamente a performance em jogo, a motivação e o gosto pela AF geral, a autonomia, as relações pessoais e o conhecimento e perceção do jogo. O MEC é um modelo híbrido, resultado da junção entre o MED (Siententop, 1994) e o Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982). Este modelo construtivista e cognitivista será mais aprofundado nos pontos referentes às ACPI e ACPC (pontos 7.1 e 7.2).

O MED procura a formação holística dos alunos a partir de três pilares fundamentais de uma educação desportiva genuína: (i) a competência desportiva; (ii) a literacia desportiva; e (iii) o entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004). Este modelo contribuí essencialmente no MEC, de acordo com Graça e Mesquita (2015), através da vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, da preservação da autenticidade dos jogos, da criação de um contexto desportivo autêntico e do desempenho de uma diversidade de papéis ao nível do apoio e da coordenação no treino e na competição.

Em relação ao TGfU, este modelo enfatiza como principal foco o ensino de situações reais do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e tomada de decisão (Costa, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010). Este modelo tem como intuito ensinar o contexto de jogo a partir da seleção das formas modificadas segundo os problemas táticos e possibilitando assim, a aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor (Costa, et al., 2010; Graça & Mesquita, 2015). A primeira inquietação do modelo é distanciar-se da alienação do jogo, possibilitando os alunos questionar sobre “o que fazer” e “quando fazer” e não unicamente de tratar-se de “como fazer” (Graça & Mesquita, 2007).

A planificação da UD de JDC-I centralizou-se em duas matérias de ensino (Futebol e Basquetebol), sendo lecionadas através de uma abordagem baseada em aulas monotemáticas. A estruturação dos conteúdos de ensino teve como base os problemas táticos dos jogos de invasão (Mitchel, et al., 2013), que se encontram relacionados com conteúdos programáticos de aprendizagem no PNEF. O intuito da elaboração de uma UD dos JDC-I foi auxiliar os alunos na aprendizagem e resolução de problemas similares em diferentes jogos de invasão (Gouveia, et al., 2019). Nessa perspetiva, as componentes táticas podem ser transferidas entre jogos da mesma categoria, existindo assim um

princípio de transferibilidade de comportamentos tático-técnicos (Memmert & Harvey, 2010).

Na aplicação prática do MEC dos JDC-I, sabemos que cada época desportiva é subdividida em três momentos, nomeadamente a pré-época, época e pós-época. Como a UD dos JDC-I teve uma abordagem monotemática, primeiramente, foi abordado um bloco de aulas de futebol e, posteriormente, um de basquetebol, o que originou que algumas fases do modelo fossem repetidas (i.e., a fase de pré-época e da época). O momento de pós-época foi o mesmo para as duas matérias de ensino. Esta última fase é referente à preparação de um evento culminante que é contemplado neste relatório no ponto 6.2. Antecedendo todo esse processo, houve um momento preparatório onde tivemos que desenvolver uma análise rigorosa sobre o calendário escolar (número de aulas por semestre), os espaços disponíveis, o número de alunos, o nível de proficiência dos alunos e a tipologia das situações de aprendizagem a adotar.

A pré-época representa um momento para o professor avaliar, ajustar e preparar todo o processo que se advém. Neste período, o professor procurou testar e ajustar as situações de aprendizagem inicialmente planeadas e a formação de 3 equipas homogéneas entre si e heterogéneas no seu seio. Além disso, procurámos atribuir uma função a cada elemento da equipa (p.e., treinador-adjunto, capitão, árbitro, fotógrafo, entre outros) e procedemos à entrega dos dossiers de equipa, sendo este um documento elaborado pelo professor composto por um conjunto de informações para os alunos autorregularem o seu processo de ensino-aprendizagem. O dossier de equipa foi constituído para a definição das funções e papéis (i.e., contratos), o regulamento de todo o processo com as principais regras, o calendário de jogos e as situações de aprendizagem (apêndice 4). Embora, a sua construção tenha exigido um enorme investimento e trabalho a nível de tempo para o professor, este mecanismo possibilitou um trabalho subsequente muito mais fácil e recompensador.

Na fase de época é necessário enfatizar dois momentos chave do processo: os dias de treino e os dias de jornada. No início da época apurámos que os alunos tinham muitas dificuldades na operacionalização das dinâmicas propostas pelo modelo de ensino, pois o grau de autonomia e responsabilidade, inerentes dessas aulas, eram anormais comparando com os processos que os alunos normalmente estavam habituados. De referenciar que esta era a primeira experiência da turma dentro desta metodologia de ensino. Para combater essas fragilidades, foi necessário reforçar novamente a apresentação e explicação das dinâmicas ao nível da interpretação e pesquisa dos

exercícios no dossier e questionar os alunos em certos momentos, para os orientar numa descoberta guiada para atingirem os objetivos pretendidos. Ao longo deste processo, constatamos que os níveis de aprendizagem dos alunos aumentaram, e existiu uma evolução gradual dos índices de autonomia e responsabilidade na organização e dinamização dos treinos e jornadas. As inumeráveis questões que os alunos colocavam inicialmente foram diminuindo principalmente de uma matéria de ensino para outra, sendo perceptível um desenvolvimento da capacidade de decisão e de auto-organização dos alunos. Posto isto, considerámos que a tipologia das situações de aprendizagem utilizadas (i.e., forma de jogo e nível de dificuldade) e o planeamento dos aspetos organizacionais (i.e., número de elementos e funções para cada equipa, complexidade das tarefas associadas e dinamização dos treinos e jornadas) foram ajustadas para desenvolver aprendizagens significativas e marcantes nos alunos.

Ao longo da UD foram recolhidos um conjunto de dados com recurso à acelerometria (ver ponto 4.7), em 5 momentos distintos (i.e., pré-intervenção, pré-época, época (treino), época (jornadas) e pós-intervenção). Quando analisamos os dois processos de ensino existentes neste modelo, i.e., um focado essencialmente no professor (pré-época) e um em que o aluno se encontra no centro do processo (época), os resultados da percentagem do tempo médio de AF moderada-a-vigorosa (AFMV) foram iguais ou superiores a 50,00%. Estes valores vão ao encontro da recomendação da *Association for Physical Education* [APE] (2008) para percentagem de AFMV em aulas de EF, que deverá suportar valores iguais ou superiores a 50,00%. Portanto, um processo centrado no aluno além de potencializar igualmente o TEM dos alunos em aula, permitiu ainda o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e perceção táctica do jogo, assim como estimular um conjunto de aprendizagens essenciais para o tipo de Homem que pretendemos formar. Este instrumento pedagógico possibilitou-nos desenvolver um conjunto de transformações significativas nos alunos, a partir de uma diversidade de experiências e aprendizagens ricas e marcantes, sendo essas transformações e evoluções incríveis de presenciar.

No final do 1.º semestre, lecionamos as matérias de ensino de Ginástica (Solo e Aparelhos) e de Atletismo. Estas matérias de ensino presentes no PNEF representam as duas matérias nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades nas aulas de EF. Os motivos para o seu insucesso, no contexto escolar ao nível da Ginástica, estão relacionados com o facto dos alunos não conseguirem desenvolver as tarefas e o medo que têm em executar os elementos gímnicos (Gouveia, Oliveira, Gaspar, Delgado &

Freitas, 2016). Em relação ao Atletismo, o principal motivo está relacionado com a desmotivação dos alunos em prol das abordagens centradas num tecnicismo exacerbado, sem a realização de formas jogadas e sem conteúdo lúdico na sua abordagem (Rolim & Colaço, 2002; Silva, Simões, Silva, Nóbrega, & Lopes, 2016). Tendo em consideração a AI dessas matérias e da aptidão física apurámos aspetos idênticos (i.e., a desmotivação dos alunos, os níveis baixos de aptidão física e o receio de executar as tarefas) na turma intervencionada. Embora as duas matérias de ensino tenham um potencial educativo enorme para o desenvolvimento integral dos alunos, muitos professores continuam a negligenciá-las no contexto escolar, uma vez que apresentam diversos fatores para a sua não lecionação, entre os quais: (i) a carência de materiais oficiais e espaços adequados; (ii) o facto de não possuírem formação específica; (iii) as formas reduzidas das dinâmicas de organização das aulas; (iv) a desmotivação dos alunos; e (v) os níveis baixos de aptidão física dos alunos (Matthiensen, Silva, & Silva, 2008; Costa, Macías, Faro & Mattos, 2016; Gouveia et al., 2016; Gonçalves & Lopes, 2017).

Os modelos de ensino utilizados para a abordagem dessas matérias de ensino foram o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo Desenvolvimental (MD) (Rink, 1993). Num estudo quasi-experimental realizado por Aleixo, Mesquita e Corte-Real (2012), os autores procuraram avaliar os efeitos da aplicação de um modelo de ensino híbrido (o qual integrou os desígnios do Modelo de Instrução Direta, do Modelo de Ensino por Pares, do MAC e da base didático-metodológica do MD) no desenvolvimento de habilidades técnicas elementares na Ginástica Artística. Os resultados comprovaram que apenas o grupo experimental evoluiu significativamente, através da aplicação do modelo híbrido.

A organização e estruturação das aulas desta UD tiveram como base os fundamentos inerentes ao MAC. O MAC proporciona o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem autênticos e apelativos, onde os alunos são impulsionados a desenvolver a autonomia e a responsabilidade na execução de situações de aprendizagem (Kirk, 2005; Mesquita, 2012). Este modelo pressupõe uma abordagem didática baseada na formação de pequenos grupos heterogéneos, onde os alunos trabalham cooperativamente para desenvolver as suas aprendizagens e as dos seus membros do grupo (Metzler, 2017). Por fim, este modelo possibilitava dar continuidade ao processo desenvolvido na UD anterior, favorecendo a cooperação académica entre os alunos, encorajando as relações positivas nos grupos, desenvolvendo a autoestima e conseqüentemente, fomentando a responsabilidade e a autonomia dos alunos.

Na estruturação dos conteúdos didático-pedagógicos optámos por utilizar os desígnios do MD (Rink, 1996). Esta metodologia permite ao professor estruturar as tarefas de aprendizagem ajustando particularmente à capacidade de interpretação e de resposta dos alunos (Aleixo, Mesquita, & Corte-Real, 2012). O modelo apresenta três conceitos básicos para a orientação da estruturação curricular e funcional das tarefas de aprendizagem: a progressão, o refinamento e a aplicação (Rink, 1993). A progressão é referente à dimensão do conteúdo de ensino e possibilita, nas situações de aprendizagem, a passagem de um nível de desempenho atual para um mais avançado (i.e., simples para mais complexo) (Graça & Mesquita, 2015). Assim, de acordo com Rink (1993) é o número de conteúdos (volume), a sequência dos elementos a abordar (sequência) e as componentes críticas de cada técnica de aprendizagem (profundidade). O refinamento é o movimento fulcral do processo de estruturação e condução do ensino que se centra, particularmente, nos elementos de execução motora e do seu uso estratégico das ações motoras. A sua utilização possibilita ao professor, na condução do ensino, observar e corrigir aspetos críticos essenciais através do seu *feedback* (Rink, 1993). Por fim, a aplicação proporciona a contextualização dos conteúdos de aprendizagem em situações de prática e auxilia o aluno na regulação da própria aprendizagem (Graça & Mesquita, 2015).

Na matéria de ensino de Ginástica optámos por desenvolver os conteúdos de ensino durante as aulas através de estações. Cada estação possibilitava ao professor introduzir novas situações de aprendizagem e consolidar as outras já abordadas, sendo que procurámos ter em conta as duas estratégias básicas, propostas por Araújo (2004), para melhorar e incentivar os alunos na prática desse conteúdo nuclear: (i) lecionar corretamente as técnicas gímnicas; e (ii) salvaguardar a segurança dos praticantes. Na organização e estruturação das situações de aprendizagem, tivemos em consideração os diferentes níveis de proficiência das turmas e, assim, em cada estação existia 1 e/ou 2 variantes para diminuir ou incrementar o nível de complexidade da tarefa e possibilitar, ao aluno, desenvolver e consolidar as componentes críticas de cada situação de aprendizagem. Para o funcionamento da aula foram criados 6 grupos de trabalho compostos cada um por 4/5 elementos e, geralmente, cada grupo era distribuído por uma estação. Em cada estação, os colegas de trabalho eram responsáveis por desenvolver as ajudas dos elementos gímnicos, sendo que o professor maioritariamente ficava responsável pela estação com o(s) elemento(s) gímnic(o)s mais complexo(s). Com isso, o professor procurava desenvolver um processo de refinamento, ou seja, ter a capacidade

de dar *feedbacks* à distância e ter uma visão alargada de todos os grupos no espaço de aula. Assim, conseguíamos controlar a turma de um modo mais eficiente e seguro, e limitar certos tipos de comportamentos de desvio. Este tipo de metodologia possibilitou que os alunos tivessem a mesma oportunidade de aprendizagem nas tarefas e num ambiente de aprendizagem autêntica. Para rentabilizar o processo de rotatividade das estações e, sobretudo, auxiliar os alunos a desenvolver um trabalho mais autónomo procurámos criar uns pequenos “cartazes” com a imagem ilustrativa das situações de aprendizagem, os critérios de êxito e as ajudas. Essas estratégias didático-pedagógicas oferecem-nos inúmeras possibilidades para personalizar o processo de ensino-aprendizagem, como reajustar situações de aprendizagens mais complexas e/ou diminuir as ajudas aos alunos mais proficientes. Durante a UD, tivemos a hipótese de evidenciar diversas transformações e evoluções significativas dos alunos relativamente aos 3 domínios da EF, servindo de exemplo na AI nenhum aluno ser capaz de realizar o apoio facial invertido e no final da UD constatarmos que todos os alunos o executavam, mesmo com o auxílio dos colegas, existindo casos mais específicos de alunos a realizarem esse elemento razoavelmente bem, sem qualquer tipo de ajuda.

Em relação ao Atletismo, é necessário elucidar que a sua leção se desenvolveu em dois momentos distintos da nossa PL, i.e., a sua abordagem ocorreu paralelamente com a UD Ginástica e com a UD Voleibol. As 3 disciplinas constituem a matéria nuclear do PNEF (i.e., Saltos, Corridas e Lançamentos) e foram abordadas de acordo com os seus conteúdos programáticos e com as necessidades dos nossos alunos. A disciplina de Saltos foi abordada conjuntamente com a UD de Ginástica e as disciplinas de Corridas e Lançamentos com a UD de Voleibol. Os motivos para essa aplicação pedagógica foram uma necessidade de potencializar os recursos espaciais e materiais disponíveis na Escola e, simultaneamente, possibilitar as melhores condições de segurança para a sua prática.

Para auxiliar a nossa condução da ação pedagógica, e conceção das situações de aprendizagem, procurámos utilizar o modelo taxonómico de Desportos Individuais de Almada et al. (2008) para a compreensão da funcionalidade dos fenómenos e os pressupostos existentes no “Atletismo Jogado”. A utilização desses instrumentos (conceituais e operativos) possibilitaram uma personalização do processo pedagógico em função das capacidades e potencialidades de cada aluno (Lopes et al., 2016; Fernando, Vicente, Prudente, & Lopes, 2019). Lopes et al., 2016, acrescentam que essas metodologias e instrumentos possibilitam ao professor aspetos fundamentais para: “(i)

saber o que é importante, (ii) saber atuar e para onde olhar; e (iii) conseguir personalizar” (p.13). Para combater a desmotivação dos alunos e romper com abordagens centradas num tecnicismo acentuado, procurámos desenvolver situações jogáveis (“Atletismo Jogado”) como uma alternativa de abordagem dessa matéria de ensino. Num estudo desenvolvido por Silva et al. (2016), numa abordagem lúdica e competitiva do Atletismo, que visou comprovar a operacionalização e a receptividade ao “Atletismo Jogado” ao nível do Ensino Secundário, os resultados evidenciaram que os exercícios adaptados da proposta do “Atletismo Jogado” deram boas indicações ao nível do Ensino Secundário, permitindo resolver, parcialmente, os problemas (i.e., rentabilizar o espaço de aula, utilizar matérias adaptados, aumentar a motivação, proporcionar uma diversidade de experiências, participação simultânea e apurar resultados), no caso particular dos alunos do género feminino e dos indivíduos com 17 ou mais anos de idade.

Para a lecionação do Atletismo, optámos por utilizar as metodologias abordadas na UD anterior, o MAC e o MD (Rink, 1993). Procurámos desenvolver grupos de trabalho para os alunos trabalharem cooperativamente e autonomamente no desenvolvimento das suas aprendizagens e as dos seus membros do grupo, procurando, também, desenvolver o princípio de progressão para ajustar as situações de aprendizagem às necessidades dos alunos. Procurámos utilizar o “Atletismo Jogado” (FPA, 2012) e quadro concetual dos Desportos Individuais (Almada et al. 2008) para a conceção das situações jogáveis de modo a desenvolver o princípio de progressão, no sentido de incrementar a competitividade entre os grupos e, simultaneamente para os alunos terem a consciencialização das suas marcas nos exercícios. As situações de aprendizagem foram desenvolvidas cerca de 30 a 40 minutos, normalmente, no princípio ou final da aula. Na disciplina de Saltos, procurámos que os alunos compreendessem os fenómenos funcionais, como o pé mais forte na chamada, a distância ótima para a corrida de balanço, o ângulo de saída no final da chamada e as técnicas específicas dos saltos (i.e., salto em comprimento e salto em altura). Nos Lançamentos, mais concretamente, o lançamento do peso, possibilitámos aos alunos experimentarem o arremesso de diferentes objetos (i.e., diferentes pesos e tamanhos), a compreensão dos fenómenos ao nível do posicionamento e movimento dos segmentos corporais, da altura e ângulo de saída do arremesso. Ao nível das Corridas, particularmente nas corridas de velocidade e estafetas, procurámos desenvolver diferentes distâncias de corrida e várias posições de partida, a participação simultânea dos alunos (i.e., competição e sinal sonoro de partida) e as técnicas de transmissão do testemunho nas corridas de estafetas. No entanto, é necessário referir que

determinados conteúdos programáticos do Atletismo foram desenvolvidos transversalmente ao longo do ano letivo, sobretudo, como uma forma de preparação da prova de corta-mato, onde procurámos que os alunos compreendessem e consciencializassem os conceitos de frequência e amplitude da passada, bem como o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas. Durante a abordagem do Atletismo, introduzimos mecanismos competitivos para proporcionar aos alunos a compreensão das tendências, que os ajudassem a entender os seus limites em cada situação e possibilitasse a comparação e análise dos resultados e/ou movimentos realizados pelos seus colegas.

No início do 2.º Semestre desenvolvemos a lecionação de uma UD de Voleibol a partir das estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas propostas pelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Como já supramencionado, este quadro conceptual é um instrumento pedagógico que possibilita olhar para um espaço de resolução de problemas e não ser apenas um meio de aplicação de técnicas. As situações jogáveis (formal, reduzido e/ou condicionado) foram um referencial para o nosso processo pedagógico (Graça & Mesquita, 2007). Procurámos, também, introduzir o *Smashball* como alternativa ao ensino mais tradicional do voleibol. De acordo com Nunes (2016), este jogo pode ser organizado em quatro diferentes níveis para possibilitar mais oportunidades de sucesso aos alunos, nas situações de aprendizagem, privilegiando a continuidade das ações, os deslocamentos, a tomada de decisão dos praticantes e, as suas regras próprias, potenciam a execução de técnicas mais complexas como o remate.

Numa revisão de literatura sobre o impacto da implementação do TGfU na abordagem do Voleibol, deparámo-nos com alguns estudos científicos. Os resultados dos mesmos apresentaram melhorias ao nível da compreensão táctica do jogo (Harrison, et al., 2004; Broek, Boen, Claessens, Feys, & Ceux, 2011; Moura, Monteiro, & Batista, 2018; Sarruge, Gincienee, & Impolcetto, 2020), da performance em jogo (Moura, Monteiro, & Batista, 2018), do envolvimento ativo dos alunos (Broek, et al., 2011) e das ações táctico-técnicas (Harrison et al., 2004). Encontrámos, também, algumas evidências científicas na aplicação do *Smashball* no contexto escolar, através dos resultados desses estudos (Silva, Silva Simões, Nóbrega, & Lopes, 2016; Silva, Rodrigues, Nóbrega, Nunes, Gouveia, & Alves, 2018), verificando-se maiores índices de motivação dos alunos e um desenvolvimento da dinâmica do jogo (aumento da frequência média de ataques, menos interrupções, mais intervenções na bola, entre outros).

Na matéria de ensino de Voleibol, durante a UD procurámos por desenvolver e consolidar, progressivamente, os conteúdos programáticos através de situações de jogo modificadas de 1x1 para otimizar as situações de aprendizagem até ao 4x4 (máximo) para promover um maior número de contactos com a bola. Na conceção das situações de aprendizagem tivemos em consideração o baixo nível de proficiência da turma pelo que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, foi necessário desenvolver um conjunto de modificações para reajustar a complexidade das situações jogáveis às necessidades dos nossos alunos. As modificações foram desenvolvidas ao nível dos recursos espaciais (área de jogo) e materiais (altura da rede), da modelação das regras (n.º de toques por jogador) e do número de jogadores para potencializar, essencialmente, o número de contactos com a bola entre os alunos e, assim, incrementar a performance e o TEM dos alunos. A aplicação do *Smashball* só atingiu o nível 2, sendo perceptível um aumento da motivação dos alunos na sua prática e o aprimoramento de ações tático-técnicas, nomeadamente, o serviço e o remate.

Ao nível da organização da dinâmica de aula, optámos por criar grupos heterogéneos no seio da turma, para a realização das situações de aprendizagem, onde os alunos mais proficientes promoveram e estimularam a aprendizagem nos alunos menos proficientes, a partir de um trabalho cooperativo. Os alunos detentores de um maior repertório motor e técnico no Voleibol contribuíam, significativamente, para que a bola chegasse em condições favoráveis aos alunos menos proficientes facilitando a execução motora desses alunos. Contudo, é preciso reforçar que os alunos mais proficientes tinham de adaptar-se às soluções dos colegas para manter o fluxo do jogo.

A lecionação desta UD ficou marcada pela ocorrência do COVID-19 que motivou o término das aulas em regime presencial e provocou um confinamento obrigatório. As aulas não lecionadas, em regime presencial, estavam inicialmente programadas para a consolidação dos conteúdos ao nível dos jogos reduzidos e/ou condicionais de 4x4. Procurámos, no entanto, reforçar e consolidar os seus conteúdos de uma forma transversal durante o período de confinamento obrigatório, como foi o caso da conceção de uma ficha de trabalho na plataforma *Googleforms* sobre as normas e regulamentos do Voleibol e as componentes críticas das ações tático-técnicas individuais e coletivas.

A UD Politémica de Aptidão Física, ARE-Dança e DC foi desenvolvida num regime não presencial, com o intuito de combater o sedentarismo dos alunos, num período de confinamento obrigatório face a pandemia de COVID-19, assim como, promover a saúde mental e física através da continuidade no desenvolvimento da aprendizagem dos

alunos. De referir que foi necessário idealizarmos e reajustarmos novas estratégias didático-pedagógicas. Os pontos de ligação para a lecionação destas matérias de ensino foram que, todas possibilitavam trabalhar individualmente a partir da participação ativa dos alunos nas situações de aprendizagem, ajudando a atuar ao nível de toda a estrutura bio-psico-socio-motora (Sousa, 1980). Essas matérias de ensino possuíam um conjunto de competências transversais entre si, tais como: a relação CM/BA; a coordenação de diversos segmentos corporais; o desenvolvimento das capacidades condicionais, entre outros.

Para desenvolver o ensino à distância procurámos desenvolver a criação de canais de comunicação digital (p.e., *Microsoft Teams*), como forma de estabelecer um meio de comunicação com os alunos, para transmitir os conteúdos a abordar e esclarecer as suas dúvidas relacionadas com o processo pedagógico. Aqui, as novas tecnologias apresentaram-se como um instrumento poderoso para a mudança, sendo que essa mudança é cada vez mais repentina na sociedade atual o que motiva a necessidade do nosso sistema educativo a acompanhar essa mudança e preparar os alunos para se adaptarem às incertezas do futuro (Lopes et al., 2017). O ensino à distância é uma oferta educativa regulamentada pela Portaria 359/219, de 8 de outubro, que oferece uma metodologia de ensino alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, baseada na integração das tecnologias de informação como um meio de todos terem acesso ao processo de ensino-aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018).

As metodologias didático-pedagógicas utilizadas na lecionação desta UD foram o estilo de ensino por tarefa e a descoberta guiada. O estilo de ensino por tarefa na lecionação desta UD foi utilizado para os alunos, numa fase inicial, compreenderem as tarefas solicitadas pelo professor e para terem autonomia e responsabilidade na sua realização ao nível do horário, intensidade, ordem e ritmo de trabalho. Por sua vez, o estilo de ensino por descoberta guiada foi desenvolvido para cativar e despertar a curiosidade dos alunos na concretização dos conteúdos programáticos das matérias de ensino, pelo que procurámos desafiar e questionar os alunos numa diversidade de temáticas inerentes ao processo.

A lecionação das matérias de ensino abrangeu dois tipos de aula: (i) assíncronas; e (ii) síncronas. Nas aulas assíncronas optámos por desenvolver a conceção de planos de aulas com o intuito dos alunos desenvolverem, de forma autónoma, em dois dias da semana (i.e., segunda-feira e quarta-feira), com um prazo a ser cumprido. Os trabalhos

deveriam ser anexados na plataforma, sendo que as tarefas poderiam ser gravadas com o consentimento dos EE e do conselho executivo da escola. Em relação às aulas síncronas, foram desenvolvidas por videoconferência com o intuito de consolidar os conteúdos da telescola, “Estudo em Casa”, metodologia de ensino implementada pelo sistema educativo português e que a nossa escola optou por seguir. Contudo, nestes dois tipos de aula procurámos desenvolver um conjunto de apresentações (p.e., *PowerPoints* e vídeos) para auxiliar os alunos na compreensão das tarefas solicitadas e a fim de consolidar os conteúdos programáticos das matérias de ensino (apêndice 5).

A aptidão física foi desenvolvida de forma transversal ao longo da nossa PL, ainda que, nesta UD, procurámos empregar as recomendações da Organização Mundial de Saúde para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, i.e., desenvolver os exercícios numa intensidade moderada a vigorosa com 3 séries de 8 repetições no mínimo. Procurámos desenvolver a metodologia do treino intervalado de alta intensidade (HIIT), quer nesta matéria de ensino, quer nos DC. O HIIT consiste num conjunto organizado de períodos de esforço de alta intensidade, intercalados por pequenos períodos de repouso ou exercício de intensidade reduzida. Durante a UD procurámos desenvolver um conjunto de ferramentas auxiliares para os alunos terem perceção da sua condição física, bem como, dos seus limites nos exercícios. Neste período de confinamento os alunos foram avaliados em três momentos distintos (fase inicial, fase intermédia e fase final), a partir de uma bateria de exercícios desenvolvida com os pressupostos do FITescola e de um conjunto de instrumentos da avaliação da intensidade da AF (i.e., a escala subjetiva de esforço e a FC antes e no final do exercício). Para além disso, procurámos solicitar outras ferramentas digitais (p.e., *Runntastic Adidas*) para os alunos desenvolverem um apoio laboratorial e se superarem.

Na ARE-Dança procurámos desenvolver um leque de movimentos locomotores e não-locomotores com o intuito dos alunos construírem uma coreografia individual final, procurando oferecer a possibilidade dos mesmos explorarem o espaço e uma diversidade de ritmos. Para os alunos perceberem os conteúdos programáticos, desenvolvemos um material informativo (vídeos demonstrativos) e que se afigurou numa estratégia de ensino fundamental para suavizar a barreira que normalmente os alunos possuem, particularmente os alunos do género masculino. Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018) referem que a abordagem da ARE-Dança promove, nos alunos, a autoestima, o desenvolvimento da consciência de uma corporalidade harmoniosamente integrada e entusiasmo a descoberta do movimento como expressão criativa, tornando os

mesmos capacitados de aceitar atitudes de valorização e apreciação de diversas manifestações expressivas. Importa referir que os alunos tiveram um papel ativo na construção das suas aprendizagens, sendo estimulados ao longo do processo pedagógico na introdução de novos elementos na sua coreografia final. Após a lecionação da ARE-Dança, alguns alunos questionaram o professor se, no próximo ano letivo, poderiam ter mais vivências e experiências nesta matéria de ensino, e evidentemente no nosso papel deixamos essa sugestão à nossa orientadora cooperante.

Relativamente aos DC, ao nível das estratégias didáticas e pedagógicas conceptuais, optámos pela introdução dos Jogos de Combate e de Kata, sendo que nos Jogos de Combate sugerimos que deveriam realizar esta tarefa com os seus familiares. Esses Jogos de Combate (preensão, percussão e solo) também foram desenvolvidos em regime presencial principalmente no 1.º semestre durante a UD dos JDC-I, nos primeiros 15 a 20 minutos da aula, o que nos permitiu desenvolver alguns conteúdos programáticos propostos pelo PNEF (i.e., Judo e Luta), tais como: (i) ações de oposição direta, (ii) respeitar a integridade do adversário; (iii) desenvolver regras de competição e de pontuação (noção de morte simbólica); e (iv) realizar adequadamente a saudação em pé e de joelhos. Este tipo de múltiplos exercícios possibilitam uma personalização do ensino das aulas de EF, proporcionando uma diversidade de experiências/situações de aprendizagem e possibilitando a aquisição de competências transferíveis para a vida diária dos alunos. Este tipo de estratégia, desde que exista essa intencionalidade de transformar os alunos, possibilita desenvolver-lhes o conhecimento das suas capacidades e limitações (conhecimento do “eu”) e igualmente, desenvolver a sua capacidade de gerir situações críticas, i.e., ter uma capacidade de leitura dos pontos fortes e fracos do adversário, interpretar a melhor oportunidade de intervir em contextos de stress e tensão (Almada et al., 2008; Lopes, Vicente, Simões, Vieira, & Fernando, 2016).

Para finalizar, este processo de ensino à distância possibilitou-nos um desenvolvimento e aprimoramento de um conjunto de aprendizagens (p.e., a comunicação, preparação de documentos digitais, autodidata, entre outras), uma vez que sentimos uma constante necessidade de reinventar e reajustar as estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas para responder às necessidades dos alunos e do contexto emergente. Durante o processo surgiram algumas problemáticas na lecionação dos conteúdos (p.e., receio dos alunos em ligar o vídeo e o microfone) que foram transversais a todos os professores do CT. Para combater esta problemática procurámos, constantemente, motivar e despertar o interesse/curiosidade dos alunos, com a utilização de uma

diversidade de mecanismos que contribuíssem para uma participação mais ativa e interativa dos mesmos. Após este processo, consideramos que deveremos olhar para as novas tecnologias como um poderoso instrumento de mudança do processo tradicional (i.e., reprodutor) para que possamos estar mais preparados num futuro acontecimento deste género.

Pontos-Chave da Seleção dos Modelos de Ensino

- Seleção dos modelos de ensino suportados em evidências científicas e aptos para responder aos requisitos do PNEF e às necessidades reais dos nossos alunos;
- Adoção de modelos de ensino e quadros conceituais que possibilitem aos alunos serem os construtores das suas aprendizagens e colocando-os no centro do processo pedagógico;
- Desenvolvimento transversal da aptidão física ao longo da PL e das aprendizagens essenciais dos alunos;
- Incremento da motivação e gosto pela prática da AF nos alunos;
- Diversidade de experiências e vivências pedagógicas resultantes da aplicação das várias metodologias de ensino e, conseqüentemente, o incremento dos instrumentos pedagógicos dos professores estagiários.

4.4. Controlo e Avaliação

Neste subcapítulo iremos apresentar todos os mecanismos empregues, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para o professor monitorizar e avaliar as competências e aprendizagens adquiridas pelos alunos, assim como, compreender se as estratégias de avaliação adotadas contribuíram efetivamente para o aprimoramento da nossa condução da ação pedagógica e, também, para apoiar o aluno a atingir o êxito.

4.4.1. Processo de Avaliação das Aprendizagens

A avaliação é um processo que proporciona aos professores orientar, regular e controlar a aprendizagem a partir das informações obtidas (Carvalho, 1994). Esse instrumento é um suporte à tomada de decisão dos professores, pois as informações recolhidas possibilitam-lhes refletir sobre as metodologias, estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas adotadas para desenvolver aprendizagens e competências nos alunos com sucesso e significância (Araújo, 2007). Embora a avaliação seja uma parte

integrante do processo educativo continua, na prática, a ser muitas vezes isolada do próprio processo (Simões, Fernando, & Lopes, 2014). Este continua a ser visto apenas como um simples método de rotular os alunos a partir de notas, sendo um meio subaproveitado na orientação do planeamento e condução da prática pedagógica para desenvolver competências, de acordo com as necessidades reais dos alunos (Simões, 2014; Simões et al., 2014; Teixeira, Gouveia, Simões, Nóbrega, & Lopes, 2018). Nessa ideologia, atualmente, a EF tem um longo percurso a percorrer para romper com as práticas avaliativas enraizadas em convicções conteudistas que põem em causa o seu valor formativo (Batista, 2019). O grande desafio que se coloca ao professor, neste processo avaliativo, são os instrumentos a empregar para recolher informações rigorosas e objetivas que fundamentem as suas decisões pedagógicas (Carvalho, 1994). A aplicação de um quadro conceptual permite rentabilizar o conhecimento e os meios para sabermos qual é o caminho que devemos seguir e as opções a tomar (Simões et al., 2014). Nesse quadro de intenções, é fulcral garantirmos a envolvência dos alunos neste processo avaliativo para possibilitar-lhes o aprender sobre si mesmos, sobre as suas capacidades e potencialidades (Reay & William, 1999; Bastista, 2019).

Para garantirmos a qualidade da avaliação é necessário a inclusão de cinco componentes essenciais (Batista, 2009, p.49): (i) uma concordância entre a avaliação, o currículo e a pedagogia; (ii) uma avaliação contínua orientada para atingir os desígnios de aprendizagem; (iii) uma recolha e utilização de dados que possibilitem responder às reais necessidades dos alunos; (iv) uma apreciação das contribuições dos alunos ao longo do processo de avaliação através da auto e heteroavaliação; e (v) uma definição nítida e repartida com os alunos dos objetivos de aprendizagem e dos critérios avaliativos. Estes elementos devem estar interligados para melhorar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda é preciso frisar que a EF abrange três domínios de aprendizagem que o professor deverá ter em apreciação, entre os quais: (i) o cognitivo; (ii) o psicomotor; e (iv) o sócio afetivo. O PNEF (ME, 2001) elucida-nos que não é benéfico realizar uma dissociação desses domínios, uma vez que o desenvolvimento transversal de todos possibilita aos alunos terem maiores probabilidades de alcançarem os objetivos de aprendizagem. Para a estruturação do nosso processo de avaliação tivemos em consideração um conjunto de critérios sugeridos por Metzler (2017) para desenvolver uma maior transparência da avaliação. Entre os quais: (i) a definição dos objetivos e metas de aprendizagem a avaliar; (ii) a definição do tipo de instrumentos a utilizar; (iii) os momentos de avaliação; e (iv) os procedimentos a utilizar para a condução da avaliação.

De seguida, iremos apresentar três tipos de avaliação realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

4.4.1.1. Avaliação Inicial

A AI é uma etapa crucial do processo de ensino-aprendizagem, que possibilita realizar um “diagnóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno.” (Simões et al., 2014, p.20). Assim, o objetivo central da AI consiste em assimilar uma diversidade de conhecimentos que proporcionem ao professor adequar as suas ações aos contextos (Simões, 2014). Este processo avaliativo não está propriamente ligado a momentos temporais estabelecidos, pode ser realizado no início do ano, no princípio de uma UD e sempre que seja necessário introduzir uma nova aprendizagem (Ribeiro, 1997; Rosado, Dias, & Silva, 2002). Então, o PNEF (ME, 2001) elucida-nos que a AI é um processo decisivo, que possibilita ao professor orientar e planear o seu trabalho com a turma, adotar compromissos coletivos, aferir orientações curriculares, ajustar o nível de objetivos e/ou proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual.

Neste processo pedagógico, como referido anteriormente, procurámos realizar as AIs num momento oportuno antes do início da lecionação de cada uma das UDs. Numa etapa inicial do EP desenvolvemos apenas AI de três matérias de ensino (i.e., os JDC-I, a Aptidão Física e os DC). As avaliações foram filmadas para desenvolver uma observação indireta, com o intuito de termos uma maior fiabilidade na observação e no registo das performances dos alunos e, conseqüentemente, adequar as situações de aprendizagem às necessidades dos alunos. De referir que procuramos enquadrar os alunos num dos níveis de aprendizagem propostos pelo PNEF (ME, 2001) para cada uma das matérias de ensino.

Na AI dos JDC-I, os alunos foram colocados numa situação de jogo reduzido, durante 12 minutos, na matéria de ensino de Futebol (GR + 4x4 + GR) e na matéria de ensino de Basquetebol (5x5). Para a sua avaliação utilizámos o GPAI (Oslin et al., 1998), dado que este instrumento de análise proporciona uma avaliação adequada da performance do jogo, i.e., permite observar e codificar comportamentos de desempenho (Gouveia et al., 2019). Segundo Graça e Mesquita (2013), com este instrumento a avaliação dos JDC-I prescinde da simples dependência dos testes de habilidades e transita para a tomada de decisão, o posicionamento em campo, e as ações sem bola no ataque e na defesa. Assim, com as afirmações anteriores, o GPAI (anexo 2) permite avaliar os comportamentos dos alunos em três componentes da performance, nomeadamente, a

tomada de decisão, as ações tático-técnicas individuais e as ações tático-técnicas de suporte.

Como a avaliação do GPAI é do tipo normativa (anexo 3) e os níveis de aprendizagem propostos pelo PNEF são do tipo criterial, tivemos de recorrer a outra sistematização para contornar essa contrariedade de modo a enquadrar os alunos nos níveis de aprendizagem propostos pelo PNEF. Assim, utilizámos a sistematização dos níveis de domínio de jogo (anexo 4) elaborados por Garganta (1995), pois tem a mesma linha de raciocínio e orientadora do GPAI. Esse instrumento desenvolvido por Garganta (1995) é constituído por 4 domínios: a ocupação do espaço, a progressão no terreno, o domínio de bola e as ações de cooperação. Cada um destes domínios pode ser avaliado a partir de 4 níveis: o jogo espontâneo (N1), o jogo intencional (N2), o jogo estruturado (N3), e o jogo elaborado (N4). A pontuação mínima que cada aluno poderia obter seria de 4 valores e a máxima de 16 valores. Foi através desses níveis que realizámos uma codificação para correlacionar os resultados do instrumento de observação e os níveis de aprendizagem do PNEF.

Na AI de Ginástica (Solo e Aparelhos), os alunos realizaram 6 elementos gímnicos na disciplina de ginástica de solo (i.e., avião, rolamento à frente, rolamento à retaguarda, ponte, roda e apoio facial invertido) e 3 elementos gímnicos da disciplina de ginástica de aparelhos (i.e., salto de vela, salto engrupado e salto de carpas de pernas afastadas). Para a seleção dos elementos gímnicos procurámos analisar os conteúdos programáticos da Ginástica no PNEF para o ciclo de escolaridade da turma intervencionada. Nesse sentido, foi desenvolvido uma ficha de observação (apêndice 6) para os elementos gímnicos anteriormente descritos, que teve como base os critérios de êxito propostos por Araújo (2004) e Moreira e Araújo (2004) nas suas obras *Manual de ajudas em ginástica e, Manual técnico e pedagógico de Trampolins*. Em cada um dos critérios, os alunos foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5 (1- o aluno não realiza o elemento gímnico; 2- o aluno executa com muita dificuldade; 3- o aluno executa com dificuldade; 4- o aluno executa bem; e 5- o aluno executa muito bem). Por fim, efetuámos a codificação da ficha de avaliação para enquadrar o somatório dos critérios com os níveis propostos pelo PNEF.

Em relação ao Atletismo, foi desenvolvida uma ficha de avaliação (apêndice 7) para avaliar os alunos nas suas três disciplinas (Saltos, Corridas e Lançamentos). No entanto, no planeamento e estruturação dos conteúdos de ensino apurámos que cada uma dessas disciplinas era composta por várias subcategorias com um conjunto de fases inerentes (p.e., o lançamento do peso era constituído por 4 fases: (i) preparação; (ii)

balanço; (iii) lançamento; e (iv) recuperação). Desse modo, utilizámos outros referenciais para simplificar as componentes críticas do Atletismo, tais como: (i) o projeto *Mega-Sprinter* (desenvolvido pela FPA em parceria com a Direção Geral de Educação/Desporto Escolar); e (ii) o *Dossier do Treinador* (FPA, 2012). Esses documentos orientadores proporcionaram-nos uma diversidade de propostas práticas para irmos ao encontro dos conteúdos programáticos do PNEF, e também nos ofereceu a possibilidade de combater a nossa inexperiência de lecionação nesta área. Em cada um dos critérios, avaliamos os alunos numa escala de *Likert* de 1 a 5, e por fim, efetuámos a codificação da ficha de avaliação para enquadrar o somatório dos critérios com os níveis de aprendizagem do PNEF.

Na matéria de ensino de Voleibol, a AI foi desenvolvida a partir de uma situação de jogo reduzido (4x4) e condicionado (nas dimensões do espaço de jogo) durante 10 minutos. A ficha de avaliação elaborada para avaliar os alunos (apêndice 8) comportava 6 critérios referentes às ações tático-técnicas individuais e coletivas, tais como: passe, receção, remate, serviço, posicionamento e deslocamento. Em cada um dos critérios, classificamos os alunos numa escala de *Likert* de 1 a 5. No final, procurámos estabelecer uma ligação coerente entre o somatório dos critérios e os níveis de aprendizagem do PNEF.

No que concerne à Aptidão Física, os alunos foram sujeitos a um conjunto de procedimentos (i.e., FITescola) para a AI da Aptidão Física, inserida na investigação recomendada pelo EFERAM-CIT e desenvolvida numa fase inicial do ano letivo. A bateria de testes do FITescola possibilitava ao professor avaliar os alunos em três componentes da aptidão física: (i) a aptidão aeróbia; (ii) a composição corporal; e (iii) a aptidão neuromuscular (força muscular, resistência, velocidade, agilidade e flexibilidade). Em cada um dos testes os alunos foram classificados em 3 zonas de acordo com os resultados obtidos: (i) “Saudável”, (ii) “Precisa de Melhorar” e (iii) “Perfil Atlético”.

Na matéria de ensino de ARE-Dança, a AI não foi possível realizar a avaliação num regime presencial devido ao aparecimento da pandemia e assim, para compreender o nível dos alunos, optámos por utilizar os dados obtidos por um questionário desenvolvido pelo NE do Liceu Jaime Moniz, no sentido de compreender as experiências e motivações dos alunos para a lecionação desta matéria de ensino. Acrescentamos, também, que elaborámos uma ficha de avaliação para o regime presencial (apêndice 9), que não utilizámos durante o ano letivo devido a ocupação racional dos espaços (i.e.,

ginásio), o protocolo de investigação da lecionação da UD dos JDC-I segundo o MEC (mínimo 20 horas) no 1.º semestre e a implementação das baterias de testes e/ou procedimentos inseridos na investigação do EFERAM-CIT. Para a construção dessa ficha de avaliação da ARE-Dança tivemos em consideração os parâmetros adaptados de Batalha (2004), entre os quais: (i) o corpo; (ii) a relação música/movimento; (iii) a estruturação espacial e (iv) a expressividade.

Relativamente a AI da matéria de ensino de DC foi desenvolvida no início do 1º Semestre, visto que os DC foram lecionados de uma forma transversal ao longo do ano letivo. Para a avaliação dos alunos foram desenvolvidas algumas situações dos Jogos de Combate (múltiplos exercícios), com o intuito de perceber os comportamentos de cada aluno (limites de cada um), e compreender a montagem de estratégias de acordo com os seus limites, aliada à sua capacidade de adaptação a diferentes contextos. Para o efeito, foi elaborada uma ficha de avaliação (apêndice 10), com a adaptação de um conjunto de parâmetros referentes ao quadro conceptual dos DC (Almada et al., (2008), tais como: (i) a leitura do contexto; (ii) a adaptação ao meio envolvente; (iii) a capacidade de manter a performance; (iv) a montagem de estratégias; (v) o ponto de aplicação da força; (vi) sentido da força; e (vi) a relação centro de massa/ base de apoio. Em cada um dos critérios, os alunos foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5. Por fim, procurámos enquadrar o somatório dos critérios da ficha de avaliação com os níveis de aprendizagem do PNEF.

4.4.1.2. Avaliação Formativa

A AFo tem como intuito possibilitar um conjunto de informações sobre o desenvolvimento do processo pedagógico (Simões, et al., 2014). Prudente (2014) acrescenta que este processo avaliativo permite o controlo do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a recolha de informações possibilita a condução e ajustamento do processo em cada momento e fase de aprendizagem dos alunos. Assim, a AFo pode ser implementada oportunamente pelo professor, ao longo do processo pedagógico, como um mecanismo para aferir o nível de aprendizagem do aluno durante uma UD e identificar as dificuldades para viabilizar uma solução (Ribeiro, 1997). Por sua vez, esta ferramenta também auxilia os alunos a compreenderem o seu nível de aprendizagem, assim como, a terem consciência das suas capacidades e serem capazes de identificar e corrigir os seus próprios erros.

Para a aplicação deste processo avaliativo procurámos incluir nos planos de aula uma grelha para a atribuição de uma nota sobre o desempenho dos alunos ao nível dos

domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo, a ser preenchida no final da aula. O intuito desse mecanismo era ter um conjunto de informações sobre a evolução e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos para o professor ajustar e controlar o processo pedagógico e para reduzir substancialmente a subjetividade associada ao processo de avaliação. Os alunos foram avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 5 (1- avaliação insuficiente; 5- avaliação excelente), em cada um dos domínios. No domínio cognitivo procurámos recorrer a uma estratégia de ensino, anteriormente mencionada, o questionamento, para aferir a evolução e o grau de conhecimento dos alunos. Durante as nossas aulas recorremos ao questionamento como um método de perceber a capacidade cognitiva dos alunos, ativar o processo de reflexão e auxiliar no desenvolvimento de estratégias para a realização das tarefas. Em relação ao domínio psicomotor, procurámos analisar as capacidades apresentadas na execução das situações de aprendizagens propostas e valorizámos, igualmente, o empenho, o esforço e a dedicação dos alunos. No domínio sócio-afetivo tivemos em consideração os parâmetros propostos pela EB23DEBC para avaliar os aspetos relacionados com as atitudes e valores, sendo que os mesmos estavam em concordância com as orientações propostas pelo PNEF e pelo Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018). Os parâmetros aferidos foram os seguintes: (i) a responsabilidade; (ii) a intervenção; (iii) a autonomia; e (iv) a sociabilidade. Por fim, a aplicação deste instrumento proporcionou-nos um controlo coerente e contínuo sobre o processo de ensino-aprendizagem e as informações recolhidas permitiram, ao professor, compreender ao longo da PL os efeitos autênticos da sua intervenção pedagógica e contribuir para um balanço final mais justo e sustentado.

4.4.1.3. Avaliação Sumativa

A AS é uma avaliação pontual que ocorre normalmente no final de uma unidade de ensino. Este processo avaliativo procura aferir o grau de domínio dos alunos em certos objetivos, previamente estabelecidos. Esta avaliação determina um balanço das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos, no final de cada período/semestre (Simões, 2014; Simões, et al., 2014; Prudente, 2014).

Este processo avaliativo deve estabelecer uma visão global e articulada do processo educativo e, o momento avaliativo, deve englobar uma variedade de comportamentos que não podem ser considerados separadamente. A avaliação da EF não pode ser semelhante às outras disciplinas, pois não é credível desenvolvermos apenas a

mensuração do conhecimento do aluno por meios de avaliações teóricas (Simões et al. 2014). Avaliar exige uma constante reflexão das práticas desenvolvidas ao longo do processo pedagógico, uma vez que o conhecimento é constituído pela apropriação de técnicas e pela criação de movimento, o que dificulta o papel do professor (Simões et al., 2014). Se pretendemos ter um processo centrado no aluno é necessária uma nova configuração das práticas avaliativas, pois assim possibilita-nos medir a elevação dos índices motivacionais, o comprometimento, a responsabilidade e a autonomia dos alunos pelas suas aprendizagens e dos seus colegas. Então, ao longo do nosso processo pedagógico procurámos usar uma diversidade de estratégias avaliativas (p.e., AFo e observações) para averiguar as evoluções das aprendizagens de cada um dos nossos alunos e para desenvolvermos um processo avaliativo mais coerente e íntegro. Por fim, na realização da AS tivemos em conta os domínios da EF, bem como os parâmetros definidos pelo grupo disciplinar de EF da EB23DEBC (Quadro 3).

Quadro 3: Domínios e Parâmetros da AS.

Domínios	Parâmetros e Conotações	
Psicomotor e Cognitivo (70 %)	1. Desempenho, disponibilidade motora e domínio das habilidades motoras em exercícios critério	60%
	2. Testes escritos, questionários, fichas, relatórios e trabalhos	10%
Sócio-Afetivo (30 %)	1. Responsabilidade	10%
	2. Autonomia	10%
	3. Intervenção	5%
	4. Sociabilidade	5%

Pontos-Chave do Processo de Avaliação das Aprendizagens

- Desenvolvimento de práticas avaliativas para promover o valor formativo da EF e colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem;
- Utilização de instrumentos e estratégias avaliativas coerentes com os quadros conceituais, os objetivos de aprendizagens e os conteúdos de ensino definidos para o processo de ensino-aprendizagem;
- Incompatibilidade na realização de todas as AIs das matérias de ensino numa etapa inicial da PL;
- Auxílio da observação indireta para atestar uma maior fiabilidade na análise e registo dos dados recolhidos nas avaliações efetuadas;

- Aplicação de um processo avaliativo contínuo e íntegro no acompanhamento do processo pedagógico para constatar problemas e carências na aprendizagem dos alunos;
- Envolvimento dos alunos no processo de avaliação para autorregular e avaliarem às suas aprendizagens.

4.4.2. Estratégias de Avaliação

O professor, ao longo da prática letiva, poderá empregar uma diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação para aferir os conhecimentos adquiridos, respeitando as reais necessidades dos alunos (Fernandes, Brito, Rodrigues, & Alves, 2014). Batista, Moura e Graça (2019) referem que as estratégias pedagógicas de uma avaliação ao serviço da aprendizagem pressupõem um envolvimento dos alunos durante todo o processo educativo (p.e., a AI, nas situações de aprendizagem, entre outras). Então, é necessário aplicarmos um quadro conceptual para avaliarmos os comportamentos solicitados para sabermos qual é o caminho a seguir e que opções deveremos tomar (Simões et al., 2014). Silva (2005) cit. por Simões et al. (2014) refere que os professores, para avaliarem, devem considerar 4 tipos de instrumentos de avaliação do desempenho: (i) centrados na personalidade; (ii) centrados nos comportamentos; (iii) centrados na comparação com outros; e (iv) centrados nos resultados. Igualmente o PNEF (ME, 2001) elucida-nos que existem 3 aspetos essenciais para a avaliação da EF: (i) a execução dos exercícios; (ii) o incrementar da cultura corporal de movimento; e (iii) a relação da EF com a saúde, qualidade de vida e bem-estar. No quadro 4, apresentámos as estratégias e instrumentos empregues ao longo da prática educativa para desenvolver aprendizagens autênticas nos alunos e, ainda, adequar a nossa intervenção pedagógica consoante as suas necessidades.

Quadro 4: Estratégias e instrumentos empregues ao longo do processo de ensino-aprendizagem

Estratégia e/ou Instrumento	O que mede?	Timing de aplicação
Registos Diários de Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir uma anotação de observações dos comportamentos dos alunos e classificar, numa grelha, o seu desempenho em cada aula nos domínios da EF. 	AFo
Fichas de Registo	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar o desempenho de cada um dos alunos ao nível das componentes críticas de cada matéria de ensino a abordar. 	AI e AS

GPAI	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a performance do jogo, i.e., observar e codificar comportamentos de desempenho dos JDC-I. 	AI e AS
FITescola®	<ul style="list-style-type: none"> Bateria de testes para avaliar a Aptidão física dos alunos. 	AI; AFo e AS
Filmagens	<ul style="list-style-type: none"> Observação indireta com a finalidade de incrementar a fiabilidade na observação e registo das performances dos alunos. 	AI e AS
Escola Subjetiva de Esforço (PSE)	<ul style="list-style-type: none"> Aferir a autoavaliação do esforço do aluno em diferentes momentos de aula, numa escala OMNI (Roberson et al. 2005). 	AI; AFo e AS
Acelerometria	<ul style="list-style-type: none"> Aferir o nível de AF das sessões através do tempo em percentagem AFMV de cada aluno. 	AI; AFo e AS
Cardiofrequenciómetro	<ul style="list-style-type: none"> Monitorização da frequência cardíaca dos alunos nas situações de aprendizagens. 	AI; AFo e AS

Os modelos de ensino selecionados, tal como as práticas de avaliação, proporcionaram um processo mais centrado no aluno com a intenção de traçar um caminho para a aprendizagem dos mesmos, viabilizando o seu nível atual e os objetivos de aprendizagem a atingir de cada conteúdo de ensino (Batista, 2019). Nesse sentido, fugimos daquele processo avaliativo enraizado em crenças conteudistas e procurámos, efetivamente, empregar um processo mais dinâmico e contínuo para estimular aprendizagens mais autênticas e significativas nos alunos, permitindo aos mesmos uma atitude mais proativa e comprometida com a sua aprendizagem.

4.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular

No ano letivo de 2019/2020, a nossa escola operacionalizou as prioridades do Programa do XXI Governo Constitucional, pelo segundo ano consecutivo (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), sendo estes fundamentais para a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece um conjunto de princípios orientadores para o currículo dos ensinos básico e secundário conferindo, assim, às escolas, uma maior autonomia ao nível das decisões curriculares e pedagógicas, de modo a que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam um conjunto de capacidades e atitudes, que permitam alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para o desenvolvimento da flexibilidade curricular, o Conselho Pedagógico da EB23DEBC determinou a elaboração de um projeto com a finalidade de cada disciplina desenvolver uma temática comum, de acordo com as suas potencialidades intrínsecas. No entanto, também ficou estabelecido que os professores poderiam desenvolver esse projeto durante às aulas de Apoio pois, ao contrário do ano letivo de 2018/2019, este ano, nos horários dos alunos, não existia uma oferta complementar para desenvolver esse trabalho disciplinar e/ou interdisciplinar. Numa reunião de CT ficou determinado que a temática geral a desenvolver durante o ano letivo, pela turma, seria a *Proteção da Vida Marinha*. Ficou, também, estabelecido que, entre o período final do 1.º Semestre e início do 2.º Semestre, os professores de EF, Matemática e Tecnologias da Informação e Comunicação iriam dividir a carga horária das aulas de Apoio.

No início do ano letivo, os professores do CT decidiram dividir a turma em 6 grupos constituídos por 4 elementos, com o intuito de cada grupo desenvolver um subtema da temática geral. Os grupos, de acordo com os seus interesses e expectativas, desenvolveram uma variedade de atividades, tais como: (i) visitas de estudo (i.e., centro de distribuição do lixo, reservas marinhas da RAM, estação de biologia marinha); (ii) atividades lúdicas (i.e., atividades da proteção civil e *Peddy Paper*); e (iii) elaboração de vídeos e campanhas de sensibilização (i, e., recolha de lixo na praia formosa). Os objetivos gerais das atividades desenvolvidas eram: (i) identificar e localizar as reversas marinhas na nossa região; (ii) conhecer algumas das espécies marinhas protegidas; (iii) reconhecer a importância de reduzir a quantidade de plásticos e lixo nos oceanos; (iv) desenvolver competências nos alunos ao nível do planeamento, organização e operacionalização de uma atividade; (v) fomentar o incremento das competências essenciais transversais a todas as disciplinas; (vi) melhorar a expressão escrita e oral; (vii) transformar a informação em conhecimento; e (viii) gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas. Os professores tinham como função, durante o projeto, auxiliar e orientar os alunos na resolução das diversas tarefas inerentes ao processo de planeamento e organização da atividade. A EF colaborou num trabalho disciplinar com a disciplina de Matemática, no auxílio de um grupo de alunos na organização e dinamização da atividade do *Peddy Paper*. Importa salientar que colaborámos nas outras atividades realizadas pelos grupos, principalmente, no controlo e supervisão dos alunos durante as visitas de estudo.

A atividade de *Peddy Paper* foi realizada logo no início do 2.º Semestre e, desde o início do ano letivo, o grupo organizador procurou desenvolver pequenas tarefas ao nível do planeamento da atividade. É importante salientar que o grupo, por iniciativa

própria, procurou convidar os restantes professores do CT a participar na atividade solicitando, a cada um dos mesmos, a elaboração de uma tarefa referente à sua disciplina para ser introduzida no percurso. A divulgação da atividade foi realizada pelo grupo organizador com auxílio dos professores, durante os intervalos e/ou durante a lecionação das aulas dos professores pertencentes ao CT do 7.º1. Durante a atividade, os elementos do grupo ficaram responsáveis por uma tarefa do percurso. Ao nível da tarefa da disciplina de EF, em concordância com a professora orientadora, foram desenvolvidos os jogos tradicionais e populares para enriquecer os aspetos sociais e culturais dos participantes, proporcionado um conjunto de experiências e vivências ao nível do domínio físico, cognitivo e sócio-afetivo. Por fim, os elementos do grupo, durante a implementação da tarefa de EF, auxiliaram os professores de EF sobretudo: (i) no registo dos resultados de cada jogo; (ii) na chamada dos participantes para os jogos; e (iii) na aplicação de duas perguntas a cada equipa alusivas as Atividades do Meio Aquático.

Em síntese, consideramos que este tipo de projeto contribuí particularmente para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos, onde o aluno foi o agente construtor da ação dos seus próprios conhecimentos. A flexibilidade curricular possibilitou que todos os alunos tivessem direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, pelo ajustamento das práticas educativas face às potencialidades e necessidades do aluno e do contexto escolar, pela cooperação interdisciplinar dos saberes e pela promoção de aprendizagens ativas e marcantes. Ainda assim, nos próximos anos letivos, os professores precisam de repensar e/ou reajustar certas estratégias (p.e., uma melhor combinação entre disciplinas pela confluência entre os seus conteúdos) para oferecer mais e melhores condições aos alunos, no sentido de fomentar mais momentos ricos de aprendizagens e transformações significativas.

Pontos-Chave da Autonomia e Flexibilidade Curricular

- Aplicação de estratégias e dinâmicas didáticas para que os alunos adquiram mais conhecimentos sobre uma temática e, similarmente, desenvolvam um conjunto de aprendizagens essenciais, transversais a todas unidades curriculares;
- As propostas educativas devem compreender as potencialidades intrínsecas das unidades curriculares e, sobretudo, o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos, de acordo com as reais necessidades dos alunos;

- A necessidade de repensar e/ou reajustar as estratégias didáticas para proporcionar melhores condições aos alunos mas, também, estimular mais momentos ricos de aprendizagem e transformações significativas.

4.6. Projeto EFERAM-CIT

O projeto EFERAM-CIT resulta de um projeto de investigação, articulado ao MEEFEBS da UMa, que vem ganhando cada vez mais reconhecimento, tanto a nível interno como a nível externo, contribuindo amplamente para o desenvolvimento da EF nas Escolas da RAM. A equipa de investigação conta com uma multiplicidade de investigadores provenientes de distintas instituições do ensino superior nacionais e internacionais e dos quadros da Secretaria Regional de Educação da Madeira. Existe, ainda, a participação ampla de outros profissionais, onde se inserem os alunos do MEEFEBS, bem como, alguns ex-alunos e docentes do Departamento de Educação Física e Desporto da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira (DEFD-FCS). O EFERAM-CIT (ver o seu *website* <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>) está diretamente relacionado com as orientações metodológicas dos programas de EF, procurando potenciar o valor educativo da EF enquanto meio de transformação dos alunos, a partir de uma diversidade de estudos e análises em contexto ecológico e laboratorial (Lopes et al., 2019). Os objetivos do projeto de acordo com Lopes et al. (2019), são: (i) “identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes à EF e a AF em geral”; (ii) “descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores para a doença metabólica e a saúde e bem-estar geral”; (iii) “desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa”; (iv) “avaliar o efeito das tecnologias na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo”; e (v) “disponibilizar estratégias alternativas de ensino na EF que potenciem o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e competências úteis ao longo da vida” (p.6).

O projeto EFERAM-CIT vem reforçar a necessidade de romper com algumas disfuncionalidades do atual processo de ensino-aprendizagem que se encontra, especialmente, focado para a produção/reprodução em massa, e não para as reais necessidades dos alunos. Para isso, deveremos modificar o processo pedagógico para ser

um meio no qual os alunos dominem uma diversidade de ferramentas e metodologias que proporcionem uma atitude de pesquisa, de procurar novos caminhos e de alternativas (Lopes, Vicente, Simões, Barros, & Fernando, 2013). Assim, a mudança dos quadros de referência é crucial para desenvolvermos a compreensão e reflexão dos fenómenos inerentes a EF e, por outro lado, para supervisionarmos constantemente o processo pedagógico a partir de um diagnóstico-prescrição-controlo mais personalizado (Lopes, Simões, Vicente, Prudente, & Fernando, 2017).

Ao longo da PL, todos os NE tiveram à sua disposição uma variedade de quadros conceptuais e instrumentos teórico-práticos, bem como, um conjunto de recursos materiais e humanos inerentes ao projeto, que possibilitaram frutos significativos na gestão do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, destacamos os seguintes mecanismos: (i) questionários online para recolher um conjunto de dados demográficos, socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e informações do âmbito escolar ao nível da EF; (ii) teste sociométrico (i.e., para aferir relações interpessoais e dinâmicas de grupo no seio da turma); (iii) baterias de testes de avaliação da aptidão física (i.e., FITescola) e da composição corporal; (iv) questionário para a avaliação da função cognitiva “*COGTEL*” (Cognitive Telephone Screening Instrument proposto por Kliegel, Martin, & Jäger, 2007); (v) questionário para a avaliação dos níveis motivacionais dos alunos na EF; (vi) instrumentos tecnológicos interativos para a monitorização da AF, como p.e., o pedómetro (*OMROM 3D Smart Sensor HJ-321*); e (viii) um conjunto de investigações pedagógicas contextualizadas na abordagem das várias matérias de ensino e distintas estratégias e modelos de ensino.

No início de um processo pedagógico é fundamental o professor realizar uma análise do contexto pois, um conhecimento prévio de todos os fatores que integram a nossa realidade escolar e o modo como articulam-se entre si, terão efeitos significativos na nossa intervenção pedagógica. Assim, o conhecimento profundo dos nossos alunos possibilitará uma personalização do processo pedagógico na turma em geral e, particularmente, com cada aluno (Lopes et al., 2019). Desse modo, a atividade da caracterização da turma (ver ponto 7.1) oferecer-nos o acesso a uma multiplicidade de informações pertinentes sobre os nossos alunos, sendo as mesmas partilhadas com os restantes professores do CT. Os resultados de outros mecanismos, como, a aptidão física e a composição corporal permitiram-nos ajustar o planeamento anual, no sentido de desenvolvermos uma melhor articulação entre o desenvolvimento da aptidão física dos alunos e as estratégias/dinâmicas didático-pedagógicas a adotar. O PNEF (ME, 2001)

elucida-nos, como uma das finalidades da EF, o melhoramento da aptidão física, elevando as capacidades físicas de forma harmoniosa e adaptada às necessidades de desenvolvimento do aluno. As metodologias adotadas no âmbito do projeto EFERAM-CIT foram uma mais-valia no processo, pois, para a operacionalização dos testes, foram criadas equipas de campo constituídas por 5 a 6 elementos que possibilitaram concretizar esses protocolos de aptidão física e composição corporal entre 75 a 85 minutos. Importa salientar que cada aluno teve acesso a um relatório com os seus resultados obtidos nas avaliações da aptidão física e composição corporal, no sentido de perceberem e refletirem sobre o nível da sua condição física e saúde.

A nível dos instrumentos de monitorização dos níveis de AF, mais concretamente o Pedómetro, não conseguimos implementar esse mecanismo na turma intervencionada, pois, no momento reservado à sua aplicação, ocorreu a pandemia de COVID-19. A aplicação deste instrumento iria permitir realizar uma caracterização dos níveis de AF através da quantificação diária do número de passos, da distância percorrida (em km), do dispêndio energético (em calorias) e do número de passos aeróbicos. As vantagens deste aparelho são a sua acessibilidade, o baixo custo de aquisição e o fácil manuseamento, leitura e interpretação dos alunos (Rodrigues et al., 2018). Este instrumento pode ser um aliado poderoso de apoio à EF para consciencializar os alunos para a adoção de estilos de vida mais ativos, pois facilmente os mesmos conseguem monitorar e perceber a sua AF nos diferentes dias da semana.

Por fim, outro dos objetivos inerentes ao projeto EFERAM-CIT foi a realização de uma investigação no âmbito do MEEFEBS com o intuito de apresentarmos os efeitos das nossas intervenções pedagógicas das aulas de EF numa ação de formação: “*O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa*” (ver subcapítulo 8.2). Consideramos que estes tipos de ações são extremamente positivas para os professores estagiários, uma vez que o desenvolvimento de uma investigação, durante o EP, possibilita utilizarmos uma diversidade de instrumentos válidos e propostas metodológicas alternativas, sobre o ensino da EF, com a finalidade de rentabilizarmos e ajustarmos as nossas práticas educativas às reais necessidades dos alunos, assim como, incrementar substancialmente as nossas competências e aptidões ao nível profissional e pessoal. Estas intervenções suportam uma “investigação aberta” que permite a conceção de laboratórios pedagógicos colaborativos e operacionais que nos proporcionam a formação de equipas de campo que contribuem diretamente para a obtenção de dados em contexto real (Lopes, et al. 2019).

Pontos-Chave do Projeto EFERAM-CIT

- A criação de espaços para apresentar perspectivas, partilhar interrogações e apontar alternativas apropriadas para melhor qualidade das práticas da EF;
- A aplicação de uma variedade de instrumentos teórico-práticos e de quadros conceituais, propostos pelo projeto EFERAM-CIT, que permitam aos professores adquirir mais dados pertinentes para aprimorar as intervenções didáticas, consoante as necessidades e potencialidades dos alunos;
- A seleção de uma diversidade de modelos e estratégias de ensino suportados em evidências científicas e que possibilitam, aos professores, colocar os alunos como agentes construtores dos seus conhecimentos;
- A conceção de laboratórios pedagógicos colaborativos e operacionais para desenvolver competências e capacidades nos professores estagiários.

4.7. Assistência às Aulas

A assistência às aulas é uma das atividades contempladas no nosso EP ao nível da PL. Esta atividade é constituída por um mínimo de 20 observações realizadas aos colegas estagiários, num formato de relatório crítico. Neste processo, foram desempenhados dois papéis a esse nível: (i) o de observador nas aulas dos colegas estagiários; e (ii) o de observado.

A observação é um meio essencial que permite uma análise e avaliação dos alunos, assim como na própria atividade do professor. Observar é algo mais do que olhar, é alcançar significados distintos a partir da visualização (Sarmiento, 2004). Quem observa atribui, inevitavelmente, um sentido significativo ao que vê, estimulando assim um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012).

Esta ferramenta desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do processo de ensino, possibilitando inclusivamente um incremento de motivação e inspiração, assim como, um vigoroso incentivo para a transformação do processo educativo (Reis, 2011). Para tal, a observação deve ser um processo voluntário, deliberado e organizado que permite desenvolver uma melhor capacidade de resolução dos problemas e uma capacidade de reflexão permanentemente sobre os fins, os objetivos e os resultados do seu trabalho (Costa, 1996; Prudente, 2006; Reis, 2011). Podemos, então, entender que a observação das aulas deverá contribuir essencialmente para o

desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, na melhoria do processo pedagógico e, também, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo para potencializar o sucesso educativo dos alunos (Silva, 2013).

4.7.1. Objetivos

Os objetivos da atividade de assistência às aulas tiveram em conta os fundamentos anteriormente mencionados, entre os quais: (i) debater dentro do NE da EB23DEBC, os instrumentos de registo apropriados a utilizar na recolha dos dados; (ii) fomentar nos professores estagiários competências de observação e análise; (iii) desenvolver uma capacidade reflexiva, crítica, interpessoal e intrapessoal, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem; (iv) perceber e refletir sobre as abordagens, metodologias e estratégias didático-pedagógicas a utilizar durante a PL; (v) refletir sobre os comportamentos de intervenção ao nível das problemáticas detetadas e emergentes; e (vi) aumentar as nossas opções de instrumentos didáticos no planeamento e gestão do processo pedagógico.

4.7.2. Metodologia

4.7.2.1. Procedimentos

Para a atividade de assistência às aulas foram desenvolvidas 27 observações em aulas de EF: 25 observações em aulas do 3.º Ciclo e 2 observações em aulas do 2.º Ciclo. Ao longo da atividade procurámos observar diferentes colegas estagiários, em distintos ciclos e estabelecimentos de ensino, assim como, na lecionação de diferentes matérias de ensino. Tínhamos como objetivo observar, também, a intervenção de um professor experiente, mas não conseguimos proceder a essa observação antes da ocorrência do COVID-19.

Para a concretização desta atividade foi necessário proceder ao desenvolvimento de uma ficha de observação, onde procurámos ter em consideração as sugestões dos professores orientadores e os instrumentos aplicados pelos anteriores NE na EB23DECB. A ficha de observação foi construída a partir de uma adaptação das funções de ensino do professor, sugeridas por Piéron (1982) e Carreiro da Costa (1995). Esse instrumento contemplou 5 dimensões de ensino, sendo que cada uma delas está subdividida em mais tópicos, para termos uma maior incidência dos acontecimentos do processo de ensino-aprendizagem, destacam-se, entre as quais: (i) a apresentação dos conteúdos; (ii) a organização; (iii) o *feedback*; (iv) a afetividade; e (v) a observação silenciosa.

Ao longo desta atividade, procurámos avaliar outras dimensões com recursos a outros instrumentos para compreendermos e refletirmos se a qualidade da intervenção do professor, ao nível das repercussões e tomadas de decisões, influenciava diretamente os alunos. Avaliamos o TEM obtido a partir da percentagem de AFMV e a avaliação da frequência cardíaca (FC). A AFMV é um bom indicador do TEM dos alunos, assim como, das qualidades das aulas de EF, sendo que é um instrumento poderoso de suporte para a adoção de um estilo de vida mais ativo, por parte dos alunos, e para consciencializar os mesmos sobre a sua AF. Estas ferramentas possibilitam ao professor melhorar a sua precisão de diagnóstico, prescrição e controlo de um processo pedagógico mais personalizado (Pinto, Rodrigues, Gouveia, Nóbrega, & Lopes, 2018). Entre as 27 observações efetuadas, 15 foram referentes à aplicação de uma ficha de observação e as restantes 12 sobre os dados recolhidos ao nível da acelerometria e FC para apurar o TEM dos alunos, a partir do tempo despendido em AFMV.

4.7.2.2. Instrumentos de Avaliação

4.7.2.2.1. Ficha de Observação

A ficha de observação foi constituída por 5 dimensões correspondentes às funções de ensino (Piéron, 1982; Carreiro da Costa, 1995). Como anteriormente referido, dentro de cada parâmetro, foi desenvolvida uma *checklist* para aumentar a eficácia da observação. Deste modo, elaborou-se uma escala quantitativa de Likert para sistematizar cada critério (1 = Não Satisfaz; 3 = Satisfaz; e 5 = Satisfaz bem). Procurámos introduzir um elemento mais qualitativo no instrumento para que a observação não se tornasse excessivamente fechada e inflexível. Então, em cada parâmetro acrescentamos um espaço para apontamentos com o intuito de melhorar a análise e reflexão do processo pedagógico (apêndice 13).

4.7.2.2.2. Acelerometria

Para a avaliação da AFMV foram utilizados os acelerómetros (modelo wGT3x-BT da *Actigraph*), sendo que estes possibilitam uma medição objetiva da frequência, duração e intensidade das ações motoras correspondentes à AF realizada (Nyström, et al., 2017). Este indicador foi avaliado em 12 aulas, sendo que os acelerómetros foram colocados em cada indivíduo no início do momento de avaliação, acima da crista ilíaca, no lado direito, ajustando-se a cada indivíduo a partir de uma cinta elástica. A

programação e descarga dos dados de cada momento de avaliação foi realizada através do software *ActiLife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos. Os dados obtidos foram recolhidos em aulas de 45 e 90 minutos do professor estagiário, sendo que todas essas aulas eram pertencentes à matéria de ensino de JDC-I.

4.7.2.2.3. Cardiófrequencímetro

Para a avaliação da FC foram utilizados os cardiófrequencímetros H10 da Polar. Os cardiófrequencímetros são constituídos por uma cinta emissora que se coloca logo abaixo do grande peitoral, i.e., na zona do apêndice xifoide e que regista a FC durante a sessão. Estes aparelhos são emparelhados, via *Bluetooth*, com os acelerómetros e a descarga dos dados é realizada segundo o software *ActiLife Monitoring System*.

4.7.2.2.3. Tratamento de Dados

Para o tratamento dos dados da ficha de observação e dos valores obtidos da acelerometria foram utilizados os programas *Microsoft Office Excel* 2019 versão 16.0 e *SPSS* versão 23.0, e foram realizados os seguintes procedimentos: (i) estatística descritiva para caracterizar o professor estagiário em cada uma das dimensões associadas às funções de ensino; e (ii) estatística descritiva para caracterizar o nível da AFMV e FC nas aulas observadas. Além disso, ainda tivemos em consideração os apontamentos e/ou observações recolhidas na ficha de observação.

4.7.3. Resultados e Análise dos Dados

Para compreendermos melhor os resultados e análise dos dados é necessário frisar que a denominação de “parâmetro” será referente a cada função de ensino e a denominação de “critério” corresponde a cada componente dentro dos parâmetros. Para a realização dos gráficos descritivos tivemos em conta os valores médios de cada um dos parâmetros observados, em cada uma das aulas. Assim, procurámos efetuar um somatório dos valores obtidos dentro de cada um dos critérios (p.e., o parâmetro da organização da aula era constituído por 6 critérios) e, posteriormente, realizar uma média desses mesmos valores para obtenção do valor final de cada parâmetro.

4.7.3.1. Comparação da lecionação dos professores estagiários no 2.º Ciclo



Gráfico 1: Comparação da lecionação dos professores estagiários no 2.º ciclo.

Antes de começarmos a apresentar os resultados do gráfico 1, é necessário referir que a primeira aula foi lecionada por um professor estagiário na matéria de ensino de Basquetebol e a segunda aula foi lecionada por outro professor estagiário na matéria de ensino de Voleibol, sendo que ambas as intervenções foram desenvolvidas na mesma turma de 2.º Ciclo.

Em relação ao gráfico 1, verificámos uma ligeira diferenciação da intervenção dos dois professores ao nível das funções de ensino. Na apresentação dos conteúdos, o professor da 1.ª aula obteve um pior *score* devido a não ter realizado um balanço final da aula. No parâmetro da organização da aula, o mesmo obteve maior *score* comparado com a 2ª aula, sendo que o professor da 2.ª aula não teve um posicionamento adequado ao nível das suas intervenções. Por sua vez, ao nível dos *feedbacks*, os dois professores tiveram *scores* máximos, o que é muito bom, e possibilita-nos referir que tiveram um papel ativo na transmissão de informações referentes à aquisição e/ou realização da habilidade motora. Na afetividade, o professor da 1.ª aula teve um maior *score* neste parâmetro do que o professor da 2.ª aula, devido ao facto do mesmo conseguir tratar os alunos pelo nome na sua generalidade. Por fim, na observação silenciosa, podemos frisar que a intervenção do professor da 1.ª aula teve um maior *score* do que o professor da 2.ª aula. Numa análise de cada critério deste parâmetro verificamos que o professor da 1.ª aula, numa situação de aprendizagem, pediu o auxílio do professor titular da turma para desenvolver o exercício em dois campos não conseguindo, assim, observar a prestação dos alunos do outro campo.

4.7.3.2. Comparação entre a duração da aula de EF e a lecionação do professor estagiário no 3.º ciclo

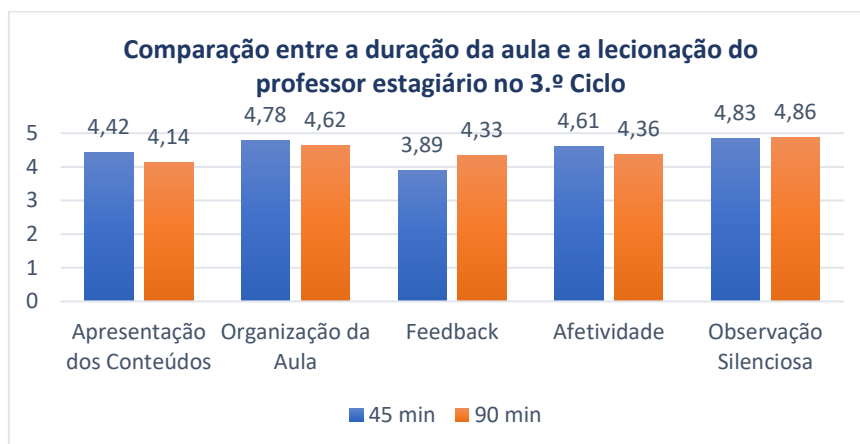


Gráfico 2: Comparação entre a duração da aula e a lecionação do professor estagiário.

Para a realização desta análise selecionamos 6 aulas de 45 minutos e 7 aulas de 90 minutos, de 4 matérias de ensino lecionadas pelo professor estagiário, i.e., os JDC-I, Ginástica, Atletismo e Voleibol. Esta análise pareceu-nos extremamente relevante visto que o número de blocos de aulas semanais nos 2.º e 3.º ciclos, varia. Desse modo, torna-se crucial entender como os recursos temporais disponíveis para a prática da EF influenciam direta e/ou indiretamente os parâmetros.

Analisando o gráfico 2, constatamos que, nos parâmetros “apresentação dos conteúdos”, “organização da aula” e “afetividade”, o valor médio obtido pelo colega estagiário é superior nas aulas de 45 minutos. Por sua vez, o valor obtido ao nível dos parâmetros “*feedbacks*” e “observação silenciosa”, foi superior nas aulas de 90 minutos. No nosso entender o limite temporal influenciou diretamente a intervenção didático-pedagógica do professor. Assim, a transmissão de informações depende da observação das ações motoras realizadas pelo professor e o fator tempo condicionou a capacidade do professor em reagir à prestação dos alunos, para desenvolver um processo de avaliação, diagnóstico e prescrição mais eficiente. Portanto, para uma melhor gestão dos processos de aula, o professor deve ter uma capacidade de intervenção precisa, concisa e específica e definir formas de organização para aumentar o tempo útil de aula e, conseqüentemente, desenvolver um ensino mais eficaz.

4.7.3.3. Evolução da intervenção do professor estagiário do 3.º Ciclo durante as aulas

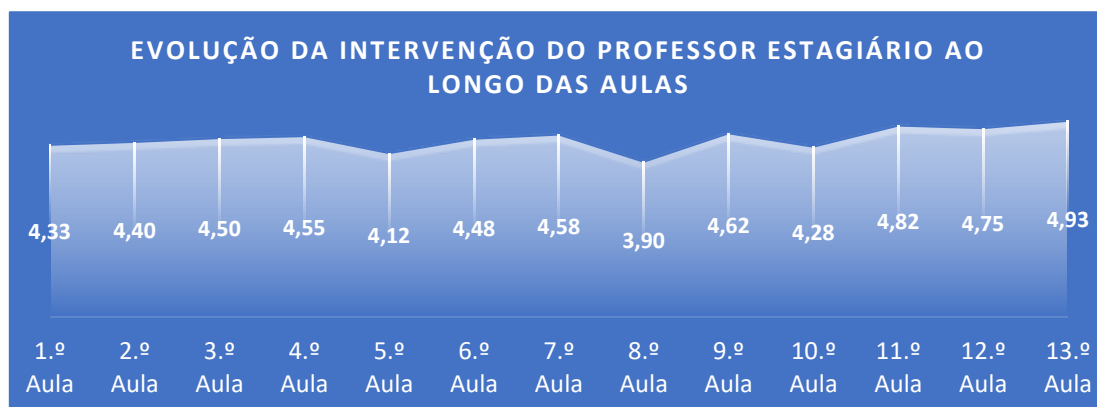


Gráfico 3: Evolução da lecionação do professor estagiário durante as aulas.

No gráfico 3, verificamos a existência de uma tendência positiva na intervenção do colega estagiário, pois é possível analisar uma evolução crescente da média das funções de ensino ao longo do tempo. Da observação do gráfico apuramos que os valores médios mais altos se encontram especificamente do lado direito do gráfico, com a exceção das aulas 8.º (n=3,9) e 10.º (n=4,28). A prestação mais baixa do colega estagiário foi na aula 8.º, numa mudança de matéria de ensino (i.e., de JDC-I para ginástica). Por outro lado, a melhor prestação do professor estagiário foi na aula 13.º aula, na lecionação da matéria de ensino de Voleibol. Um aspeto que considerámos que contribuiu foi a metodologia de ensino aplicada, TGfU, uma vez que a aprendizagem dos conteúdos de ensino desenvolveu-se a partir de situações jogáveis permitindo, assim, uma melhor compreensão do jogo e proporcionando um maior interesse e motivação nos alunos.

4.7.3.4. Melhor e pior parâmetro da abordagem do professor estagiário no 3.º ciclo

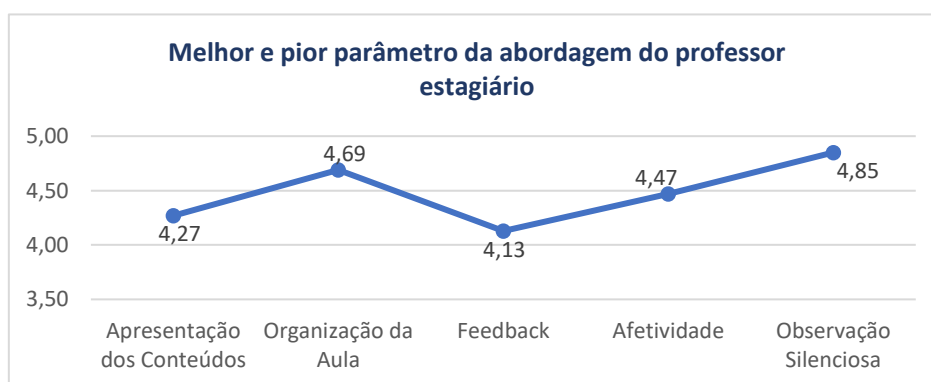


Gráfico 4: Melhor e pior parâmetro da abordagem do professor estagiário.

Na análise do gráfico 4, constatamos que o melhor parâmetro da leção do professor ao longo do tempo foi a “observação silenciosa” e o pior parâmetro foi o “*feedback*”. Embora tenha interligação direta entre os dois parâmetros, tendo em consideração os apontamentos recolhidos, notámos que o professor teve uma especial ênfase na “observação silenciosa”, devido à sua capacidade de adaptar e reajustar as estratégias e dinâmicas de aulas, quando as coisas não estavam a funcionar bem. Em relação ao parâmetro do *feedback*, o professor necessita de melhorar a sua prestação, visto que o mesmo utiliza em determinados momentos da aula os *feedbacks* corretivos para chamar à atenção dos alunos, o que conduz à criação de um clima pouco propício ao trabalho e, se for excessivo, pode dificultar a cooperação sincera entre o professor e os alunos. Como muitos autores de psicologia (Weinberg & Gould, 2015) referem, considera-se fundamental desenvolver o método de sanduíche entre os *feedbacks* positivos e negativos, pois este é um mecanismo essencial para o professor reagir à prestação do aluno.

4.7.3.5. Impacto da abordagem do professor estagiário ao longo das aulas no TEM dos alunos a partir do tempo despendido em AFMV

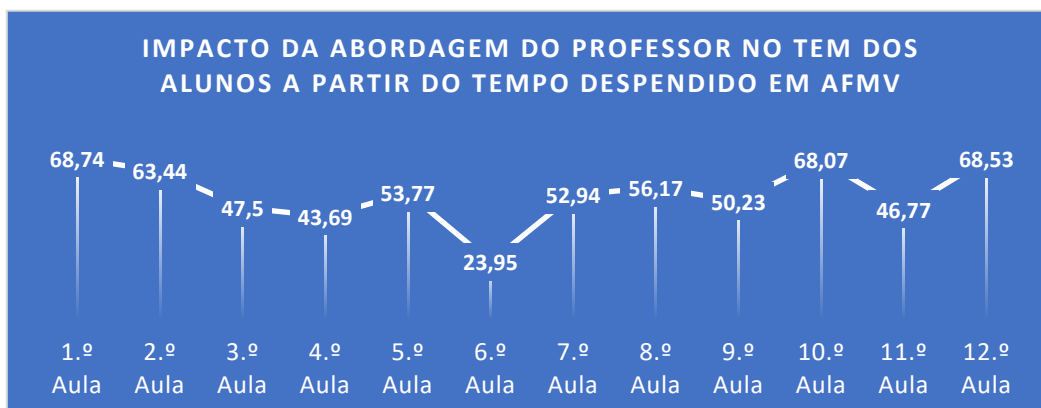


Gráfico 5: Impacto da abordagem do professor estagiário ao longo das aulas nos TEM dos alunos.

Com recurso à acelerometria, desenvolvemos a observação do TEM em 12 aulas da turma intervencionada onde verificámos que, o tempo despendido pelos alunos em AFMV, teve um valor médio de 53,95% de TEM em AFMV. É importante salientar que os alunos foram monitorizados ao longo de uma UD de JDC-I, numa abordagem de aulas monotemáticas, a partir do MEC e desse modo, acrescentar que os alunos foram avaliados em 5 momentos distintos (pré-intervenção, pré-época, época (treino), época (jornadas) e pós-intervenção).

No gráfico 5, averiguámos que apenas em quatro aulas (i.e., 3.º aula, 4.º aula, 6.º aula e 11.º aula) não atingimos os valores recomendados pela APE (2008), ou seja, o tempo despendido pelos alunos em AFMV durante a aula deverá ser igual ou superior a 50%. Numa análise a essas aulas observámos que as três aulas correspondem às jornadas e uma corresponde a aula de pré-época de 45 minutos (3.º aula). O caso mais preocupante coincide com uma jornada de Futebol, onde os alunos atingiram os 23,95% de TEM em AFMV. Nessa jornada optámos por dar mais autonomia e responsabilidade aos alunos nas funções de apoio, ficando o professor com a função de orientar para atingirem os objetivos propostos. Nesse caso, as estratégias e dinâmicas da intervenção pedagógicas não foram as mais apropriadas mas, se observarmos o processo, apuramos que nas outras jornadas (9.º e 11.º aula), os valores médios estão muito próximos dos valores recomendados com uma intervenção quase semelhante. Por fim, numa análise das 12 aulas da UD de JDC-I, constatamos que em quase 67% das aulas tivemos valores do TEM em AFMV iguais ou superiores aos 50% recomendados pela APE (2008). Assim entendemos que, o MEC permite aos alunos terem um papel mais proativo na construção dos seus conhecimentos, a partir de uma diversidade de experiências marcantes e significativas, bem como, uma prática efetiva da AF e do desenvolvimento de aprendizagens essenciais, transversais a todo currículo pedagógico.

4.7.3.6. Impacto da duração de aula no TEM dos alunos a partir do tempo despendido em AFMV

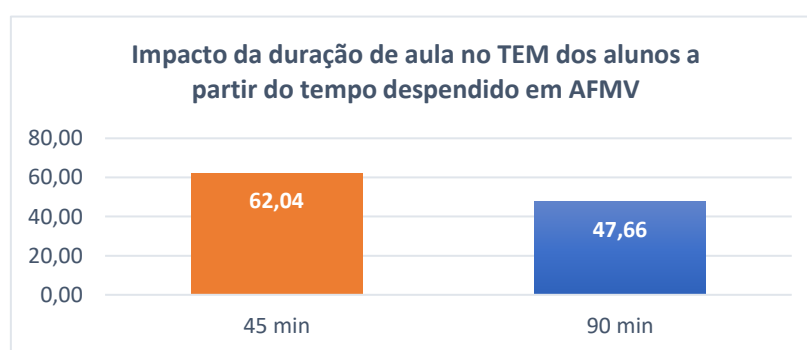


Gráfico 6: Impacto da duração de aula no TEM dos alunos a partir do tempo despendido em AFMV.

Na análise do gráfico 6, o impacto da duração de aula ao nível do TEM em AFMV dos alunos, podemos referir que apenas as aulas de 45 minutos têm valores iguais ou superiores ($n = 62,04\%$) ao valor proposto pela APE (2008), embora o valor das aulas de 90 minutos ($n = 47,66$) esteja muito próximo desse valor recomendado. Na nossa opinião,

os resultados obtidos, numa abordagem monotemática dos JDC-I a partir do MEC, foram muitos positivos quando comparamos com alguns estudos realizados na última década, onde os valores apresentados ao nível do TEM em AFVM situavam-se à volta dos 30% (Petrica, 2003). Desse modo, entendemos que esta metodologia de ensino, centrada em ideias construtivistas e cognitivistas, pode ser uma alternativa para a abordagem dos JDC-I em aulas de EF.

4.7.3.6. Impacto da intervenção do professor estagiário ao longo das aulas na média da frequência cardíaca máxima (FCmáx)

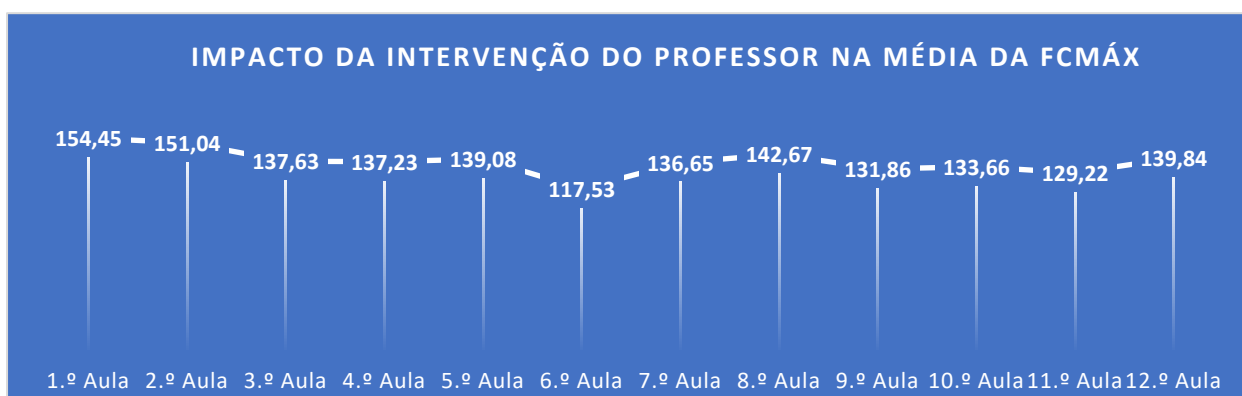


Gráfico 7: Impacto da intervenção do professor estagiário ao longo das aulas na média da FCmáx.

No gráfico 7, verificamos que, nas 12 aulas, que o valor médio da FCmáx foi aproximadamente 137,57 bpm. A turma intervencionada tinha idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos e, assim, os valores da FCmáx predita para alunos do género masculino a variam entre 198,5 e 199,5 bpm e, para os alunos do género feminino, variam entre 197,2 e 198,4. Desse modo, a intensidade das 12 aulas observadas foi de 69 % da FCmáx. Um estudo realizado por Ekelund, et al. (2001) indica-nos várias categorias da intensidade do exercício para adolescentes a partir dos valores da FC, entre os quais: baixa <120 bpm; moderada 120-140 bpm; vigorosa 141-160 bpm; e muito vigorosa >160 bpm. Assim, nas 12 aulas observadas tivemos as seguintes intensidades de exercício: 1 aula de baixa intensidade; 8 aulas de intensidade moderada; e 3 aulas de intensidade vigorosa.

4.7.3.6. Impacto da duração de aula na média da FCmáx.

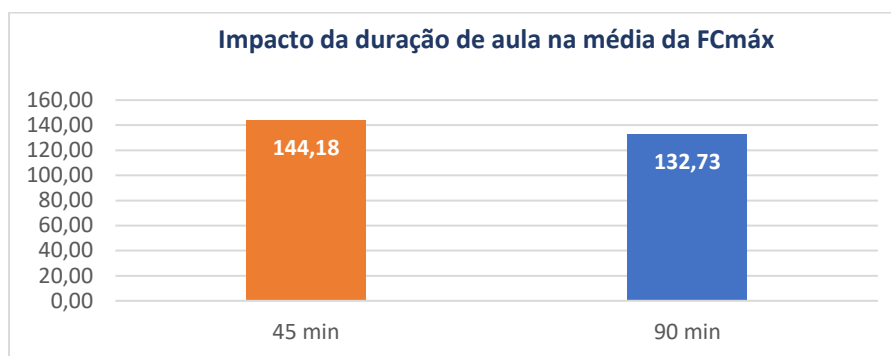


Gráfico 8: Impacto da Duração de Aula na média da FCmáx.

Na análise do gráfico 8, o impacto da duração de aula na média da FCmáx, podemos verificar que o valor superior da média da FCmáx foi nas aulas de 45 min ($n = 144,18$ bpm), com uma intensidade de aproximadamente 72% da FCmáx predita. Por outro lado, a intensidade das aulas de 90 minutos foi de 67% da FCmáx predita. A AFMV para adolescentes é definida pela FC com valores iguais ou acima de 140 bpm (Racette, et al., 2015). Então, podemos equacionar que, em termos médios, as aulas de 45 minutos parecem ser mais intensas do que as aulas de 90 minutos, apesar dos valores médios das aulas de 90 minutos serem próximos do limite proposto pelos autores num estudo desenvolvido nas aulas de EF.

4.7.4. Considerações Finais

A atividade de Assistência às Aulas representou um processo com um elevado contributo para refletirmos sobre a funcionalidade das aulas e, conseqüentemente, aprimorarmos a nossa intervenção pedagógica ao longo da PL. A metodologia aplicada possibilitou-nos recolher um conjunto de informações e dados pertinentes para auxiliarmos no desenvolvimento de intervenções cada vez mais coerentes e sustentadas, ao longo da PL, e no desenvolvimento de transformações duradouras nos alunos, consoante as suas reais necessidades. Para isso, utilizamos uma diversidade de instrumentos válidos para compreender e identificar os impactos das abordagens implementadas nas aulas de EF. Adicionalmente, os instrumentos de avaliação possibilitaram-nos estabelecer uma conexão forte entre os saberes teóricos e práticos.

Quanto aos resultados obtidos, salientamos a existência de uma ligeira diferenciação na intervenção dos professores na turma de 2.º ciclo, principalmente no parâmetro de “observação silenciosa”. Por sua vez, o professor estagiário na turma de 3.º

ciclo apresentou uma evolução positiva, ao longo da sua intervenção pedagógica, destacando-se uma boa capacidade de “observação silenciosa”, principalmente, ao nível do critério de reajustar as estratégias e dinâmicas da aula, quando as mesmas não estão a funcionar. O mesmo deverá repensar os tipos de “*feedbacks*” fornecidos, pois este é um mecanismo intrinsecamente ligado ao processo de diagnóstico, prescrição e controlo. Em relação ao tempo despendido dos alunos em AFMV apurámos resultados positivos ao nível do TEM e da FCmáx, principalmente nas aulas de 45 minutos.

Por fim, encaramos este processo de observação como um meio produtivo para desenvolvermos um repertório de capacidades e competências a nível pessoal e profissional, no sentido de refletirmos sobre um conjunto de acontecimentos e problemáticas das nossas práticas, com o intuito de melhorarmos a qualidade do processo de ensino, em prol das necessidades dos alunos. No entanto, entendemos ser relevante, no futuro, ampliar o campo de observação a outros ciclos de ensino, uma vez que poderemos ter a possibilidade de exercer profissionalmente num ciclo de ensino diferente dos abordados.

Pontos-Chave da Assistência às Aulas

- Seleção de mecanismos de observação para compreender os fenómenos pedagógicos, assim como, reajustar as nossas intervenções para potenciar o sucesso educativo dos alunos;
- Estabelecer uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticos;
- Desenvolver momentos crítico-reflexivos que possibilitem a melhoria do processo pedagógico, o trabalho cooperativo e a construção da identidade profissional do docente.

V. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

As AICE surgem com o intuito de proporcionar e fomentar mais momentos de interação e comunicação no contexto escolar, com os diversos agentes da Comunidade Educativa, no sentido da nossa prática letiva não ficar restringida unicamente aos momentos de intervenção na turma e, ainda, desenvolvermos contactos com os outros alunos da EB23DEBC. Desse modo, o professor estagiário passou a ser um elemento ativo em determinadas atividades programáticas da escola.

Na EB23DEBC, o grupo disciplinar de EF tem como tradição desenvolver um conjunto de atividades desportivas ao longo do ano letivo. Assim, no início do ano, numa reunião, ficaram definidos os dias e as atividades desportivas que iriam ser desenvolvidas. Este ano letivo concretizaram-se as seguintes atividades: (i) Dia das Multiatividades; (ii) VIII Corrida Galeão Saudável; (iii) Dia do Futebol; (iv) Dia do Basquetebol; e (v) Dia do Voleibol. Para além destas, estavam planeadas outras duas atividades desportivas, que não aconteceram devido à pandemia de COVID-19: (i) Dia dos Desportos de Raquete; e (ii) Dia da Atividades Aquáticas. Estes dias da modalidade têm como intuito desenvolver a promoção da prática desportiva dos alunos e, simultaneamente, transmitir a sua importância e fomentar o gosto pela prática de atividade física, visto que os alunos têm igualmente a oportunidade de desenvolver outras funções e papéis no contexto desportivo, traduzindo-se assim elementos ativos da própria dinamização das atividades.

5.1. Objetivos Gerais das Atividades

Os objetivos gerais definidos pelo grupo disciplinar de EF da EB23DEBC para as atividades, e tendo em conta os pressupostos do PNEF, foram: (i) fomentar a aquisição de hábitos de atividade física regular; (ii) promover o gosto pelas atividades físicas/desportivas; (iii) ocupação dos tempos livres de um modo saudável; (iv) promover atitudes e valores inerentes ao desporto com o espírito de equipa, cooperação, *fair-play* e respeito pelo outro; e (v) incrementar as aprendizagens essenciais, entre as quais, a autonomia, a responsabilidade, o respeito e a disciplina.

5.2. Planeamento das Atividades

A participação do nosso NE nas atividades desportivas, realizadas ao longo do ano letivo, restringiu-se, particularmente, às estratégias e dinâmicas existentes no grupo disciplinar de EF. Porém, em algumas dessas atividades tivemos a possibilidade de

contribuir ativamente para a elaboração dos quadros competitivos das modalidades. O quadro 5 sistematiza o planeamento das atividades desportivas desenvolvidas na EB23DEBC em termos de datas, horas, locais das atividades, recursos utilizados, quadros competitivos e funções desenvolvidas pelos professores estagiários.

Quadro 5: Planeamento das atividades desportivas no âmbito da AICE

Atividade	Dia das Multiatividades	VIII Corrida Galeão Saudável	Dia do Futebol	Dia do Basquetebol	Dia do Voleibol
Data/Hora	10 de outubro de 2019, entre 9h00 e as 17h00	11 de outubro de 2019, entre 9h00 e as 13h00	8 de janeiro de 2020, entre 9h00 e as 13h00	20 de janeiro de 2020, entre 8h30 e as 13h00	20 de fevereiro de 2020, entre 8h30 e as 14h30
Local	Ginásio e Polidesportivo exterior	Promenade da Praia Formosa	Polidesportivo exterior		
Recursos	<p>Humanos: 2 professores estagiários; 7 professores do grupo de EF; e participação voluntária de diversos alunos.</p> <p>Materiais: autorizações dos EE; ficha de inscrição; material específico de cada modalidade (i.e., bolas, mini balizas, cestos, entre outros); apitos; cartões; cronómetros; mesas (secretariado); placar de pontuação e quadros competitivos. Na atividade VIII Corrida Galeão Saudável foram necessários outros recursos, entre os quais: folhas de registo de presenças e dos tempos efetuados; viagens no cartão Giro; dorsais; alfinetes; fitas de sinalização; e lanches.</p>				
Quadros Competitivos	<p>Em função dos ciclos de estudos da escola, sem diferenciação ao nível do género. O sistema de competição foi todos contra todos. Os jogos tiveram a duração de 12 minutos.</p>	<p>Em função da faixa etária, sem diferenciação ao nível do género.</p> <p>1.º escalão: alunos nascidos em 2009;</p> <p>2.º escalão: alunos nascidos entre 2007 e 2008;</p> <p>3.º escalão: alunos nascidos entre 2005 e 2006;</p> <p>2.º escalão: alunos nascidos entre 2000 e 2004.</p>	<p>Elaborados dois quadros competitivos subdivididos pelos ciclos de estudos da escola, sem diferenciação ao nível do género. A atividade num formato de GR + 4x4 +GR, com a duração de 12 minutos.</p> <p>1.º quadro competitivo: 5.º e 6.º ano;</p> <p>2.º quadro competitivo: 7.º; 8.º e 9.º ano.</p> <p>Os dois 1.ºs classificados dos grupos apuravam-se para a final.</p>	<p>Desenvolvidos seis quadros competitivos, subdivididos por ciclos de estudos da escola e género, sendo determinados os vencedores de cada grupo quem tivesse mais pontos. Os jogos realizaram-se num formato de 3x3, com a duração de 15 minutos.</p> <p>1.º e 2.º quadro competitivo: 5.º e 6.º ano;</p> <p>3.º e 4.º quadro competitivo: 7.º ano;</p> <p>5.º e 6.º quadro competitivo: 8.º e 9.º ano.</p>	<p>Elaborados três quadros competitivos, subdivididos por ciclos de estudos da escola e sem diferenciação ao nível do género, sendo determinados os vencedores de cada grupo quem tivesse mais pontos. Os jogos realizaram-se num formato de 4x4, com a duração de 20 minutos.</p> <p>1.º quadro competitivo: 5.º ano;</p> <p>2.º quadro competitivo: 6.º e 7.º ano;</p> <p>3.º quadro competitivo: 8.º e 9.º ano.</p>

Funções Desenvolvidas	<p>Pré-atividade: divulgação na turma da data, horário e objetivos da atividade; entrega das autorizações e fichas das equipas; esclarecimento do processo de justificação das faltas, e auxiliar na conceção e dinamização dos quadros competitivos.</p> <p>Durante a atividade: preparação e montagem dos respetivos espaços de jogo; esclarecer os procedimentos regulamentares as equipas; supervisão dos jogos; controlar o tempo de todos os jogos; desenvolver a função de juiz de mesa e árbitro principal; e arrumação do material no final da atividade (em conjunto com os alunos). Na atividade VIII Corrida Galeão Saudável existiram as outras funções: acompanhamento e supervisão dos alunos até a promenade; montagem dos respetivos percursos; atribuição das dorsais a cada aluno, cronometragem dos tempos; distribuição dos lanches; e registar os momentos vivenciados pelos alunos (i.e., fotografias).</p>
------------------------------	--

5.3. Balanço do Dia das Multiatividades

O Dia das Multiatividades representou a nossa primeira participação ao nível das AICE e a primeira atividade, operacionalizada e dinamizada pelo grupo disciplinar de EF na EB23DEBC. O objetivo principal da atividade era a observação e captação dos alunos que tinham interesse e gosto em aderir aos diversos núcleos do DE. Esta atividade englobou o desenvolvimento de diferentes modalidades desportivas, entre as quais: (i) badminton; (ii) basquetebol; (iii) futebol; e (iv) voleibol.

Os quadros competitivos foram concebidos em, função dos ciclos de escolaridade (i.e., 2.º e 3.º Ciclo) e sem diferenciação ao nível do género. Os professores estagiários foram responsáveis por desenvolver alguns ajustes ao nível dos quadros competitivos e dos regulamentos das modalidades, sobretudo, para os alunos do 2.º Ciclo. Essas alterações resultaram da admissão de inscrições no próprio dia, que incrementaram significativamente o grau de dificuldade e responsabilidade da tarefa. Contudo, essa tarefa induziu-nos a certos comportamentos, como a tomada de decisão em situações de críticas e a montagem e operacionalização de estratégias ajustadas para responder aos problemas encontrados.

Ao nível da operacionalização da atividade, importa destacar que toda programação dos jogos foi desenvolvida sem grandes atrasos. Na nossa opinião, a colocação de um *placard* na entrada dos espaços desportivos, com os quadros competitivos e respetivos calendários, foi importante para o esclarecimento das dúvidas dos alunos e uma fonte para estimular a autonomia, a capacidade de tomada de decisão e montagem de estratégias de acordo com as particularidades dos adversários. Por outro lado, existiram alguns pontos menos positivos como as bolas de voleibol e o clima. No primeiro ponto constatamos que seria mais motivante e estimulante, para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos do 2.º Ciclo, se as bolas de voleibol fossem do tipo *soft*, visto que esses alunos tinham muitas dificuldades na execução das ações tático-técnicas para dar continuidade ao jogo. O outro ponto está relacionado com a

exposição solar, existente no dia da atividade, o que proporcionou um cansaço acrescido nos alunos, ao longo da atividade. Para combater essa problemática seria importante os professores ajustarem os quadros competitivos (i.e., tempo e número de jogos) e, se possível, futuramente ter uma percepção das previsões meteorológicas para o dia da atividade.

Em termos gerais a atividade foi muito produtiva e eficiente, a quase todos os níveis, desde a afluência positiva dos alunos, como o modo como foram desenvolvidas as questões organizativas das modalidades. No entanto, nas próximas atividades é fundamental ajustar e aprimorar as estratégias e dinâmicas menos positivas, para rentabilizarmos todo o processo e desenvolvermos mais competências com o nosso contributo e experiências vivenciadas.

5.4. Balanço do VIII Corrida Galeão Saudável

A VIII Corrida Galeão Saudável é uma prova com uma enorme tradição na EB23DEBC e tem como objetivo promover a AF regular, a partir de um conjunto de experiências marcantes e significativas, fora do contexto escolar (i.e., Praia Formosa). A atividade teve uma adesão de 75 participantes voluntários, distribuídos pelos dois ciclos de ensino da escola. Embora, atualmente, exista uma preocupação para uma escola mais inclusiva, no nosso entender parece-nos crucial que sejam repensados determinados critérios de seleção dos alunos visto que, muitas vezes, estas atividades são um motivo de fuga das aulas tendo em conta a participação pouco efetiva no evento.

Em relação à operacionalização da atividade propriamente dita, podemos subdividir em dois momentos: pré-atividade e atividade. No primeiro momento, pré-atividade, os professores do grupo disciplinar de EF, na lecionação das suas turmas, desenvolveram as capacidades condicionais e coordenativas, e introduziram alguns conteúdos de Atletismo. Nesse sentido, nas nossas aulas procurámos fortalecer os conteúdos referentes à amplitude da passada, à frequência da passada e à relação CM/BA. O outro momento, mais concretamente o dia da atividade, averiguou-se uma preocupação dos professores do grupo disciplinar de EF na construção dos quadros competitivos de acordo com as particularidades dos alunos. No entanto, futuramente deverá ser repensada outras estratégias para aprimorar a atividade: (i) proceder um levantamento de informações sobre os alunos federados e não federados, para uma reorganização dos quadros competitivos; (ii) atribuir antecipadamente uma dorsal/número a cada participante; (iii) definir uma cor para cada ponto de controlo dos percursos realizados,

para os alunos não se engarem no cumprimento do trajeto; e, (iv) conservar os voluntários de apoio à competição desportiva, como um aliado para fomentar as aprendizagens essenciais e, também, a literacia desportiva.

Ao longo da atividade desenvolvemos uma diversidade de funções e, nesse sentido, consideramos que atingimos todos os objetivos propostos para a prova. Os *feedbacks* dos professores, no final da atividade, foram muito positivos, destacando particularmente a nossa proatividade em todos os momentos da atividade. De destacar, ainda, que estas atividades nos possibilitou a saída da nossa zona de conforto, para interagirmos com outros alunos que não conhecíamos, numa diversidade de contextos (às vezes difíceis) para desenvolvermos mais competências (p.e., a comunicação, a capacidade de tomar decisões em contextos difíceis, ente outras) neste nosso processo formativo.

Por fim, realçar ainda que nesta atividade tive o prazer de ver duas alunas, da turma intervencionada, atingirem o pódio (i.e., 3.º lugar) nos seus respetivos escalões e isso representou um indicador de que as estratégias e dinâmicas didáticas, desenvolvidas na lecionação das aulas de EF, deram alguns frutos. Porém, não podemos nos centralizar, exclusivamente, na classificação mas sim, na performance total do aluno.

5.5. Balanço do Dia do Futebol

A modalidade de Futebol representa índices de motivação elevadíssimos, particularmente para os alunos do género masculino, sendo a modalidade mais praticada nos intervalos da EB23DEBC. No decorrer dos jogos, como seria de prever, nem todos os alunos concordaram com as decisões dos árbitros, principalmente na marcação das infrações, tornando o processo desafiante e complexo. Esta atividade proporcionou-nos a aquisição de competências ao nível da gestão de conflitos, sendo crucial os professores procurarem reforçar os valores e atitudes que o desporto promove. Um ponto menos positivo da atividade foi a pouquíssima participação do género feminino. Com isso, concluímos que é fundamental os professores, na lecionação das suas aulas de EF, fomentarem e incrementarem o gosto pela prática desportiva desta modalidade, procurando implementar novas metodologias de ensino que coloquem os alunos no centro do processo (p.e., MEC) e que possibilitem a compreensão do jogo a partir de aprendizagens significativas e duradouras.

Outro aspeto menos positivo da atividade foi o incumprimento das normas de funcionamento por parte dos alunos e que motivou a uma redução do tempo de jogo, para

combater os atrasos evidenciados. Embora tenhamos aplicado uma estratégia desenvolvida com sucesso, numa atividade anterior (i.e., a introdução do *placard* com os quadros competitivos), continua a ser relevante, nas próximas atividades, os professores pensarem em novas estratégias para promover maiores índices de compromisso e responsabilidade nos alunos. Uma solução poderá passar pela introdução de jogos lúdicos na bancada, como um meio para rentabilizar a organização e os tempos de transição entre os jogos e, em simultâneo, possibilitar o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos (p.e., relações sociais).

O contributo dos alunos ao longo da competição, principalmente, nas funções de apoio à competição (i.e., árbitros e juízes de mesa), representou um dos aspetos positivos da atividade. Desse modo, estas atividades possibilitaram essencialmente aos alunos terem a oportunidade de desenvolverem outras funções ligadas ao desporto e, naturalmente, incrementarem mais competências a partir de experiências e vivências significativas. Apesar disso, admitimos que o sucesso de qualquer atividade desenvolvida no contexto escolar está dependente da colaboração ativa e da sinergia dos agentes da comunidade educativa.

5.6. Balanço do Dia do Basquetebol

Iniciando o balanço pelas questões organizativas da atividade, considerámos que a maioria das decisões foram bem concebidas e operacionalizadas. Os quadros competitivos foram planeados e organizados, consoante o número de equipas inscritas. Como existiu uma enorme afluência de alunos e inscrições de equipas pela primeira vez, ficou definido a divisão dos participantes por ciclos de estudo e por género. No entanto, no decorrer da atividade, principalmente nos quadros competitivos do género masculino do 2.º ciclo, evidenciámos uma enorme discrepância entre os elementos das várias equipas, como p.e., num jogo de 2.º ciclo poderíamos observar alunos de 11 anos a defrontarem alunos de 15 anos. Assim, a diferença ao nível dos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento motor era claramente significativa, o que tornava os jogos menos equitativos. Futuramente, no nosso entender, uma das estratégias para combater essa problemática poderá passar pela inserção desses alunos mais velhos numa equipa idêntica à sua idade cronológica. Outro aspeto a melhorar, nas próximas edições, é o preenchimento antecipado das fichas de jogo, para minimizar as perdas de tempo existentes numa etapa inicial da atividade.

Por fim, esta atividade possibilitou-nos ter metade da turma envolvida numa atividade desportiva (i.e., 11 alunos), pelo que julgamos que a leção dos JDC-I estimulou os alunos a terem mais interesse e motivação para participar, uma vez que desenvolveram durante as aulas de EF a compreensão tática do jogo e, igualmente, incrementaram o seu leque de aptidões tático-técnicas e de conhecimentos da modalidade (p.e., literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto). Considerámos, assim, que esse fator fortalece a importância de um processo direcionado para as reais necessidades dos alunos e apoiado pela evidência científica.

5.7. Balanço do Dia do Voleibol

Num balanço geral sobre a atividade o Dia do Voleibol, consideramos que a atividade decorreu muito bem ao nível das estratégias e dinâmicas delineadas e operacionalizadas. Foi perceptível uma enorme evolução desde a primeira atividade, i.e., os professores aprimoraram os aspetos menos positivos das atividades anteriores, o número de equipas aumentou, bem como o envolvimento dos alunos nas funções de apoio.

Os quadros competitivos tiveram em consideração o nível de proficiência dos alunos, o que permitiu uma competição mais equitativa e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Os jogos foram desenvolvidos a partir de formas de jogo modificadas, em concordância com o PNEF e as necessidades reais dos alunos. A existência de 4 campos de jogo proporcionou realizar um elevado número de jogos, que se traduziu num incremento do tempo de prática efetiva e da proatividade dos alunos. No entanto, um ponto a melhorar, numa futura edição desta modalidade, principalmente, nos jogos de 5.º ano é o desenvolvimento de outras estratégias para aumentar o fluxo de jogo, apesar dos professores terem permitido a repetição do serviço a partir do passe de dedos. No nosso entender serão necessárias mais modificações do jogo para aumentar o sucesso dos alunos, na execução das ações tático-técnicas específicas da modalidade, especialmente ao nível da altura da rede e da modelação das regras (p.e., desenvolver um jogo adaptado do *Smashball*) ou, ainda, o grupo disciplinar de EF ponderar a aquisição de soft-bolas para os alunos deste nível introdutório terem um maior controlo da bola.

No que concerne às funções desempenhadas nesta atividade foram o controlo do tempo de jogo e a operacionalização de um campo de jogos. Estas atividades possibilitaram-nos o desenvolvimento de competências, mais especificamente, a comunicação, a responsabilidade, a autonomia, a liderança, entre outras. Assim,

entendemos que este tipo de experiências não somente estimulam o aumento do nosso leque de competências, como também são um espaço para nos aproximarmos dos outros alunos e do nosso grupo disciplinar.

Em síntese, a realização deste tipo de atividades representa um meio para os professores promoverem hábitos de vida saudável e combaterem o sedentarismo, a partir de atividades desportivas enriquecedoras e autênticas no contexto escolar. Estas experiências são uma mais-valia para incrementar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Pontos-Chave das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

- Operacionalização e dinamização de atividades para incentivar os alunos a adquirirem hábitos de vida saudáveis, promover o gosto pela prática desportiva regular e incrementar as aprendizagens essenciais;
- Oportunidade para os professores estagiários trabalharem e interagirem com os outros elementos do contexto escolar;
- Colaboração ativa dos alunos nos processos de organização das atividades;
- Desenvolvimento de competências e capacidades dos professores estagiários e dos alunos, a partir de experiências ricas e marcantes.

VI. Atividades de Integração no Meio

As AIM têm como intuito a inclusão e a interação do professor estagiário com os diversos agentes da Comunidade Educativa, nomeadamente: os alunos, os professores do CT, os professores do grupo disciplinar de EF, os órgãos do Conselho Executivo, os pais e/ou EE, os funcionários e outros agentes educativos.

As atividades dinamizadas e operacionalizadas neste subcapítulo foram: a caracterização da turma e a AEC. A caracterização da turma representa uma atividade desenvolvida no âmbito da Direção de Turma, com o intuito de recolher e analisar um conjunto de informações detalhadas sobre cada um dos nossos alunos. Essas informações são apresentadas a todos os professores de CT, para adequarem as suas estratégias e dinâmicas ao longo do processo pedagógico, consoante as potencialidades e fragilidades da turma.

A AEC consistiu no planeamento, organização e operacionalização de uma atividade que possibilitou agregar o evento culminante de uma metodologia pedagógica implementada, o MEC dos JDC-I, na turma intervencionada e que permitisse reunir e interagir com diversos elementos da Comunidade Educativa.

6.1. Caracterização da Turma

No processo de planeamento do nosso PL foi essencial conhecer o contexto envolvente em que os nossos alunos estão inseridos, visto que estes serão o público-alvo da nossa intervenção ao longo do processo pedagógico. Assim, a realização da caracterização da turma representou uma etapa inicial e elementar para o planeamento das nossas práticas educativas.

A concretização desta tarefa foi pertinente para termos acesso a um conjunto de informações específicas e detalhadas sobre cada um dos nossos alunos, sendo que essas informações vão mais além do que a dimensão escolar, i.e., possibilita-nos adquirir conhecimentos mais pessoais dos alunos, especificamente, das suas reais necessidades e potencialidades. Portanto, as informações recolhidas foram uma mais-valia para o professor conseguir atuar, planear, controlar e adequar as suas estratégias, metodologias e ferramentas pedagógicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de uma forma mais personalizada e em congruência com o contexto escolar inserido.

6.1.1. Objetivos

6.1.1.1. Objetivos Gerais

Os objetivos gerais da caracterização da turma foram: (i) cooperar com a professora orientadora na recolha de informação da turma e respetiva caracterização da mesma; (ii) identificar as potencialidades e as necessidades da turma ao nível individual e coletivo; (iii) fornecer informações ao CT, de modo a proporcionar aos professores (re)ajustar os objetivos e as estratégias de ensino; e (iv) discutir com outros professores do CT sobre possíveis estratégias pedagógicas comuns resultantes da transdisciplinaridade existente no contexto escolar.

6.1.1.2. Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos foram os seguintes: (i) caracterizar a turma em relação ao número de alunos, género, idade e freguesia de residência; (ii) caracterizar o contexto familiar e socioeconómico em que estão inseridos cada um dos alunos; (iii) apurar os hábitos de saúde e estilos de vida existente dentro da turma; (iv) identificar a posição dos alunos ao nível da AF e da EF; (v) averiguar o estado nutricional do aluno, os seus índices de aptidão física e composição corporal; e (vi) identificar dinâmicas e tipos de relações interpessoais existentes dentro da turma.

6.1.2. Metodologia

A amostra desta caracterização foi a turma 1 do 7º ano de escolaridade da EB23DEBC, sendo constituída inicialmente por 23 alunos, 13 do género feminino e 10 do género masculino. A média de idade situava-se entre 12,04 anos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Para atingir os objetivos mencionados, recorremos a uma diversidade de mecanismos desenvolvidos por um conjunto de professores investigadores do DEFD-FCS, pertencentes ao projeto de investigação denominado EFERAM-CIT (ver subcapítulo 5.6).

O desenvolvimento da caracterização da turma iniciou-se na primeira aula da PL, sendo aplicados os questionários online propostos pelo EFERAM-CIT aos alunos, com o intuito de recolher informações sobre os dados demográficos e socioeconómicos, hábitos de saúde, estilos de vida e outras informações sobre o contexto escolar de cada um dos alunos.

Num segundo momento, na terceira aula, aplicámos as avaliações da aptidão física (ao nível das capacidades condicionais e coordenativas) e da composição corporal (medições antropométricas) tendo em consideração a bateria de testes FITescola. Para desenvolver essas avaliações tivemos à nossa disposição um conjunto de instrumentos pertencentes ao EFERAM-CIT e também, o auxílio de uma equipa de campo constituída por colegas de outros NE e professores do DEFD-FCS. Cada equipa de campo, normalmente, era constituída por 5 a 6 elementos.

Ao longo do primeiro mês de aulas, também, foram aplicados os testes sociométricos com o objetivo de verificarmos as relações interpessoais e as dinâmicas existentes no seio da turma e procedemos à aplicação dos questionários para avaliar a função cognitiva dos alunos. Por fim, realçar que durante todo o processo de recolha e tratamento dos dados tivemos o auxílio de alguns professores e colegas do DEFD-FCS, na organização e supervisão de todo o processo.

6.1.3. Resultados

6.1.3.1. Dados Demográficos

6.1.3.1.1. Género e Idade

A turma do 7.º ano era constituída por 23 alunos, sendo que 10 pertenciam ao género masculino e 13 pertenciam ao género feminino (gráfico 9). A idade da turma era compreendida entre os 11 e os 13 anos, com uma média de idade que se situava, sensivelmente, nos 12,04 anos de idade.

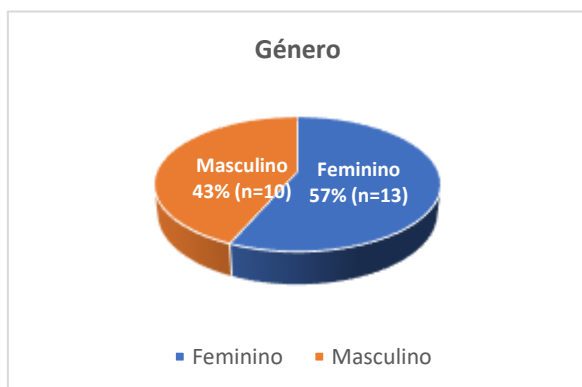


Gráfico 9: Género

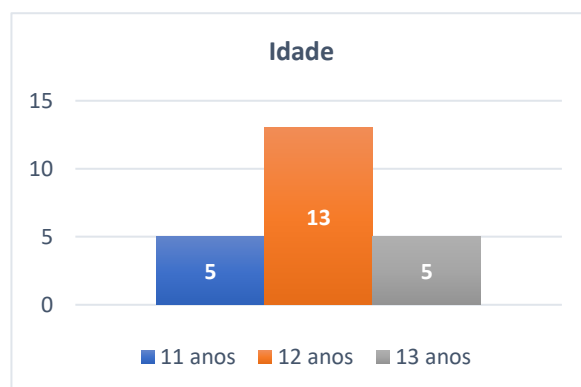


Gráfico 10: Idade

6.1.3.1.1. Concelho e Freguesia de Residência

Relativamente ao local de residência podemos apurar que toda a turma reside no concelho do Funchal, sendo que a maioria da turma habitava na freguesia de São Roque, seguindo-se a freguesia de Santo António e, por fim, a freguesia de São Martinho (gráfico 11).

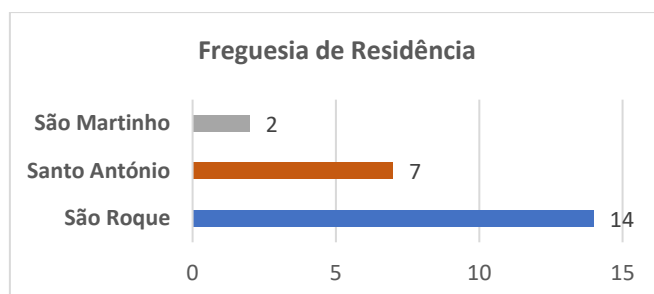


Gráfico 11: Freguesia de residência.

6.1.3.2. Dados Demográficos

6.1.3.2.1. Agregado Familiar

No agregado familiar (gráfico 12) constatámos que uma grande parte dos alunos ($n=7$) habitava na mesma casa com mais 3 pessoas (correspondendo a 31% da totalidade da turma). Igualmente apurámos que 6 dos alunos viviam com mais 4 pessoas (27%) e que existiam dois casos que mencionaram que viviam na mesma residência com mais 6 pessoas (9%). Nesse caso, foi realizado um cruzamento de outros dados específicos, i.e., analisámos o apoio social escolar e a situação socioeconómica dos respetivos encarregados de educação (EE) para apurar se estaríamos diante um contexto preocupante ou não. Um inquérito às Condições de Vida e Rendimento, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2019), indica-nos que 17,2 % das pessoas estavam em risco de pobreza em 2018. Desse modo, considerámos ter especial atenção para possíveis faltas de material dos alunos desse agregado e, também, ao nível dos custos das atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo. É importante salientar que a amostra sofreu a perda de um elemento nestes dados e nos próximos gráficos.

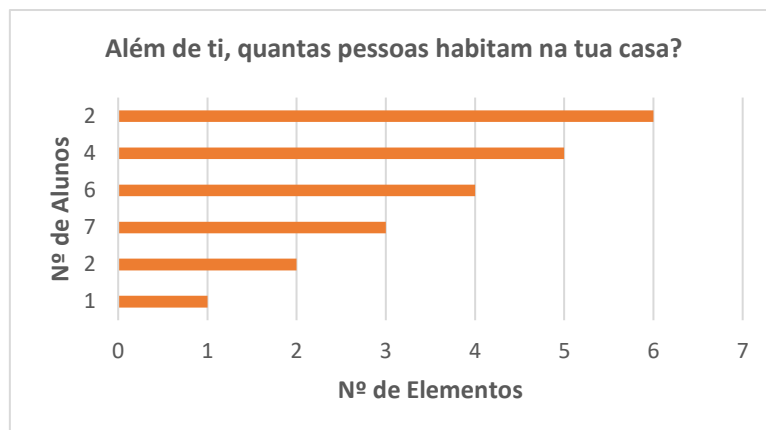


Gráfico 12: Constituição do agregado familiar.

6.1.3.2.2. Ação Social Escolar

Em relação ao apoio da ação social escolar (gráfico 13) apurámos que 8 alunos beneficiavam do escalão 1 (36%) e 7 alunos não possuíam qualquer tipo de apoio social escolar (31%).

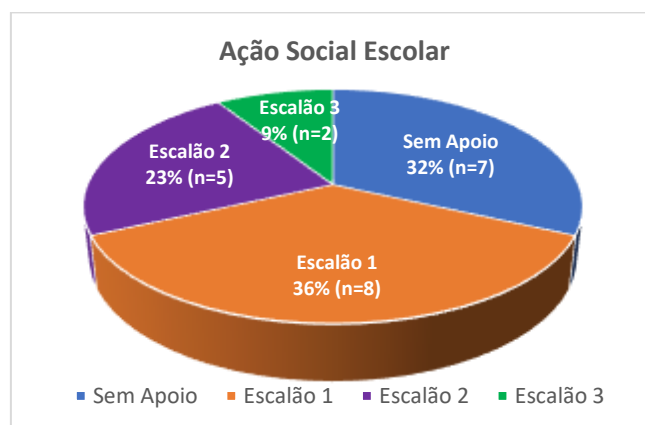


Gráfico 13: Ação social escolar da turma.

6.1.3.2.3. Situação de Empregabilidade dos EE

A situação de empregabilidade dos EE poderá ser um indicativo determinante da situação socioeconómica da família e do respetivo aluno. No gráfico 14, podemos analisar que todos os EE do género masculino estavam empregados e que apenas 4 elementos do género feminino estavam desempregados. Assim, estes dados estão em concordância com a plataforma da PORDATA (2020), que diz que no ano de 2019, o número de desempregados por cada 100 ativos, foi maior no género feminino (7.1%) do que masculino (5,8%). É importante ressaltar a existência 4 alunos que não tinham dados sobre os pais e, por isso, foram tidos em conta como “não se aplica”.

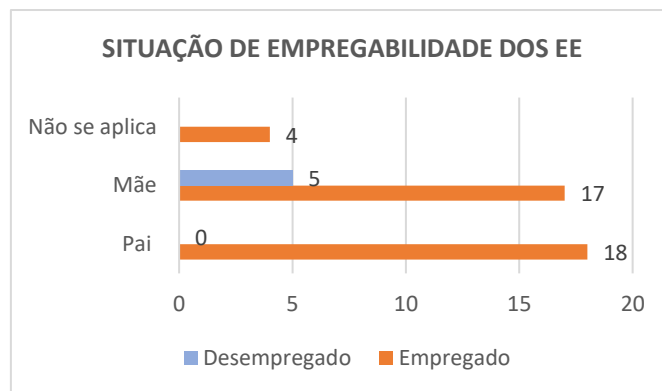


Gráfico 14: Situação de empregabilidade dos EE.

6.1.3.2.3. Habilitações Literárias dos EE

No que concerne às habilitações literárias dos EE (gráfico 15), apurámos que a maior parte dos EE do género feminino (n=9), possuía o 3.º Ciclo de escolaridade concluído. Por outro lado, ao nível do género masculino verificámos que, uma grande parte dos EE, é detetor do 1.º Ciclo de escolaridade. Na plataforma PORTDATA (2020), está referido, nos últimos resultados dos Censos (i.e., ano de 2011), que existe em Portugal mais mulheres (i.e., 754337 indivíduos) com curso superior do que homens (i.e., 490405 indivíduos), confirmando a tendência evidenciada nesta situação.

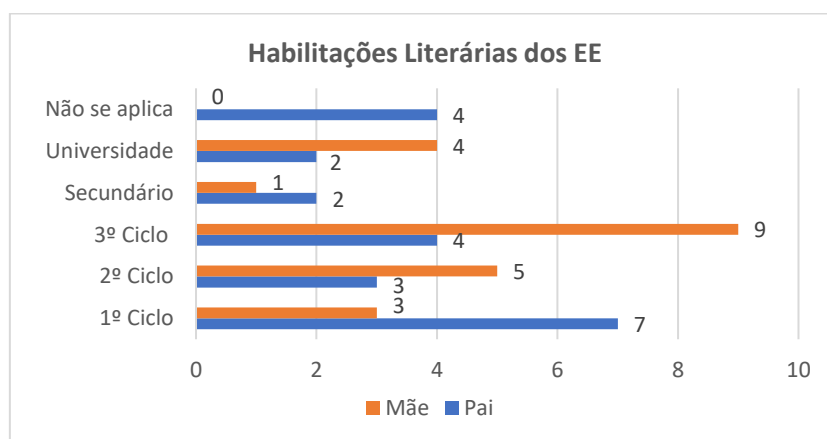


Gráfico 15: Habilitações literárias dos EE.

6.1.3.3. Dados relacionados com a Escola (Geral)

6.1.3.3.1. Auto percepção da Saúde e da Vida

No diz respeito à auto percepção dos alunos sobre a sua saúde (gráfico 16), verificámos que a maioria dos alunos (n=9) referiu “sinto-me de boa saúde” (correspondendo a 41% da totalidade da turma).

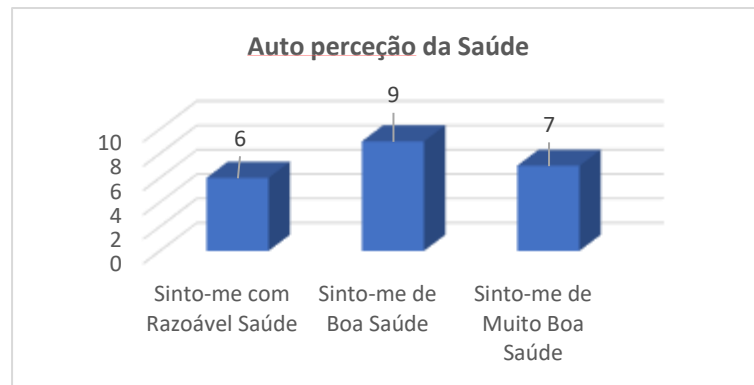


Gráfico 16: Auto percepção dos alunos comparativamente à sua saúde.

Comparativamente à auto percepção dos alunos sobre a satisfação com a sua vida (gráfico 17), com uma escala de avaliação entre 1 a 10 (com 1 correspondendo “a pior vida possível” e 10 a “melhor vida possível”), verificámos que a maior parte dos alunos, autoavaliaram a sua satisfação com a vida com um *score* intermédio ($n=6$) e que existiram 2 alunos que se autoavaliaram num valor mais baixo da escala.

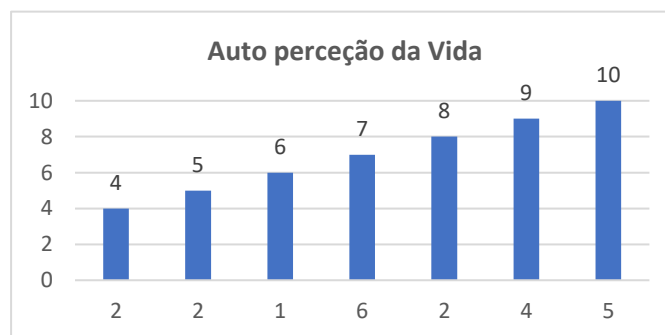


Gráfico 17: Auto percepção dos alunos relativamente à sua satisfação com a vida.

Este conjunto de dados possibilita aos professores analisarem se existem possíveis patologias associadas à componente psicológica, nomeadamente, problemas de autoestima e/ou outras consequências dos alunos e/ou do seu agregado familiar que podem estar a influenciar os resultados da autoavaliação dos alunos.

6.1.3.3.2. Hábitos de Estudo e Leitura

No que diz respeito aos hábitos de estudo diário (gráfico 18), verificámos que a maioria dos alunos ($n=9$) apresenta uma prática usual de estudo diário de pelo menos 30 minutos de tempo (correspondendo a 41% da totalidade da turma), sendo que apenas 1 aluno indicou nenhum tempo de prática usual de estudo diário (5%).

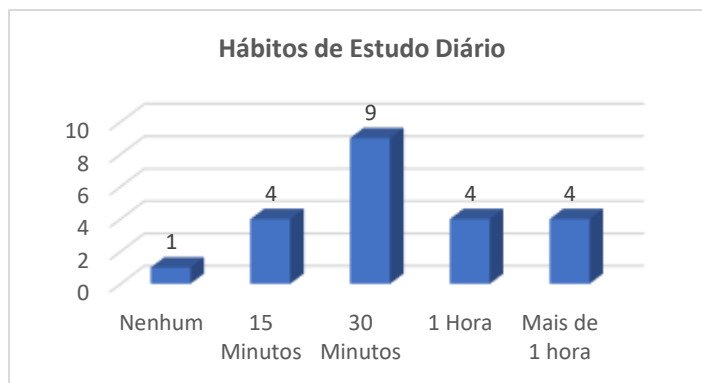


Gráfico 18: Hábitos de estudo diário.

Relativamente aos hábitos de leitura diária (gráfico 19), podemos mencionar que estes dados podem ser interligados com as práticas de estudo diárias. Verificámos que a maioria dos alunos (n=10) não apresenta qualquer tipo de prática de leitura diária (correspondendo a 45% da totalidade dos alunos) e que apenas 9% dos alunos tem uma prática de leitura diária de mais de 2 horas. Num estudo do Plano Nacional de Leitura e do ISCTE, publicado na Lusa (2019), averiguámos que os jovens portugueses do 2.º Ciclo e Secundário leem cada vez menos, sendo registado uma diminuição do número de livros à medida que a idade aumenta.

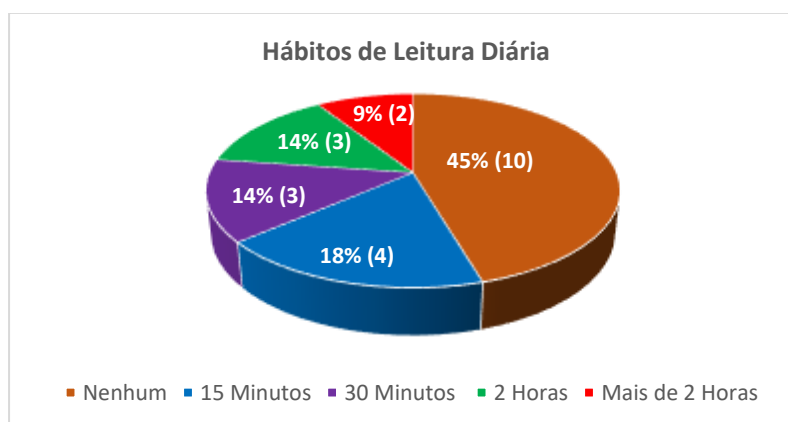


Gráfico 19: Hábitos de leitura.

6.1.3.3.3. Hábitos de Sono

Ao nível dos hábitos de sono, podemos referir que estes dados podem ser indicadores relevantes para verificar a influência direta ao nível da prestação dos alunos nas diferentes disciplinas e para a pontualidade na primeira aula. No gráfico 20, podemos analisar que a maioria dos alunos apresentava hábitos de sono muito satisfatórios, ou seja, 55% dos alunos (n=12) mencionou dormir entre 8 e 9 horas e que existiu um aluno que mencionou dormir menos de 7 horas de sono, sendo o caso mais preocupante da turma

(4%). Vários estudos têm evidenciado que para um bom rendimento escolar e promoção de uma boa saúde, os alunos devem dormir em média entre 7-8 horas (Banks & Dinges, 2007; Clegg-Kraynok, Bean, & Montgomery-Downs, 2011).

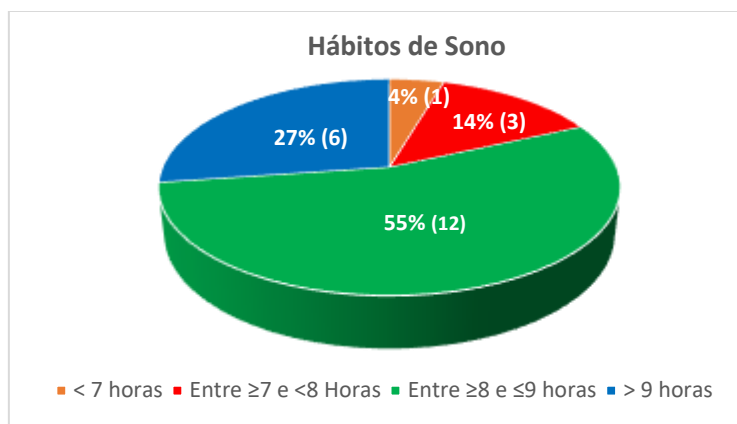


Gráfico 20: Hábitos de Sono.

6.1.3.3.4. Deslocação para a Escola

No que concerne à deslocação dos alunos para a escola (gráfico 21), a maioria dos alunos (n=18) afirmaram que se deslocam preferencialmente à “pé”. Ao nível do tempo despendido na deslocação, averiguámos que o maior tempo, despendido pelos alunos no trajeto para a escola, é de 30 minutos e o menor tempo despendido é de menos de 5 minutos. Este tipo de dados podem ser fundamentais para os professores, das diversas disciplinas, compreenderem os motivos para os possíveis atrasos, entre os quais: os atrasos dos transportes públicos e as condições atmosféricas que podem dificultar a deslocação da maioria dos alunos.

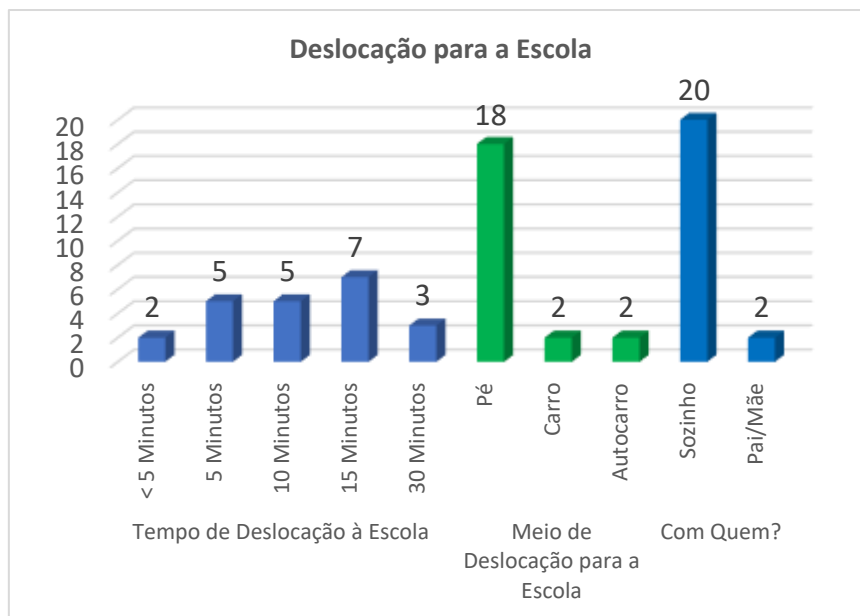


Gráfico 21: Deslocação dos alunos para a escola.

6.1.3.3.5. Relações Interpessoais

Para analisarmos as relações interpessoais tivemos que recorrer ao teste sociométrico, com o intuito de averiguar um conjunto de dinâmicas e relações sociais e interpessoais existentes dentro da turma. Assim, conseguimos compreender no seio da turma quem eram os principais líderes, os alunos que apresentavam maiores dificuldades de inserção com outros alunos e verificar a existência, ou não, de grupos na turma.

A apresentação destes dados foi um ponto positivo para os professores do CT, pois permitiu compreenderem as relações interpessoais existentes dentro da turma e ajustarem os seus planeamentos e intervenções de uma forma mais personalizada. Na disciplina de EF estes resultados possibilitaram ao professor, refletir e desenvolver algumas estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas para as aulas, principalmente na construção de grupos de trabalho e no controlo e gestão dos alunos.

Relativamente aos resultados, verificámos que existiu um aluno que foi preferencialmente escolhido como primeira opção num conjunto de atividades, que serviam para verificar os líderes da turma. Porém, o mesmo aluno foi escolhido como primeira opção por outro grupo de alunos para não participar nas suas atividades. Então, esta situação levou-nos a compreender, que o aluno em questão, apesar de ser o aluno mais nomeado como primeira opção, não pode ser considerado um líder para a turma. Desse modo, pudemos concluir que existem pelo menos dois grupos no seio da turma. Houve, ainda, um outro aluno comum para todos ao nível das opções mais negativas, i.e.,

a maioria dos alunos afirmaram que nunca escolheriam esse aluno para nenhuma das suas atividades. Assim, é necessário desenvolver certas estratégias para evitar o sentimento de exclusão do aluno na turma.

6.1.3.4. Dados relacionados com EF

6.1.3.4.1. Auto percepção sobre a AF e da EF

Em relação à auto percepção dos alunos sobre a AF (gráfico 22), podemos aferir que a maioria da turma (n=9) afirmou “gosto bastante” de AF e outros 7 alunos afirmaram “gosto mesmo muito” de AF. Por outro lado, existiu 1 aluno que mencionou “não gosto lá muito” de AF e outros 5 alunos que responderam que “é me indiferente” a AF. Com esses últimos dados, procurámos compreender as possíveis razões que estariam por detrás dessa opção seleccionada, de modo a desenvolver melhores estratégias e dinâmicas para combater essas percepções sobre a AF.

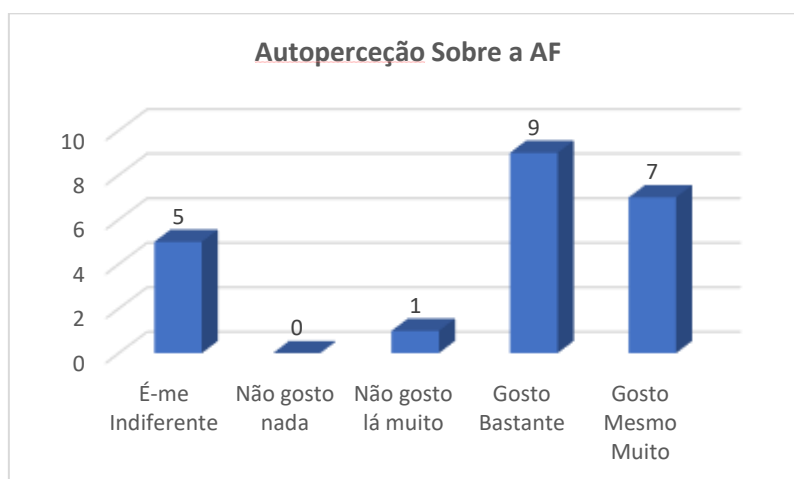


Gráfico 22: Auto percepção sobre a AF.

No que concerne a auto percepção dos alunos sobre a EF (gráfico 23) constatámos que a maioria da turma (n=9) afirmou “gosto mesmo muito” de EF e outros 7 afirmaram “gosto bastante” de EF. Por outro lado, existiram 6 alunos que responderam “é me indiferente” a EF. Tal como no gráfico anterior, é preciso compreender as possíveis razões que estão na origem dessa escolha, no sentido de conseguir motivar os alunos para a realização das tarefas de EF.

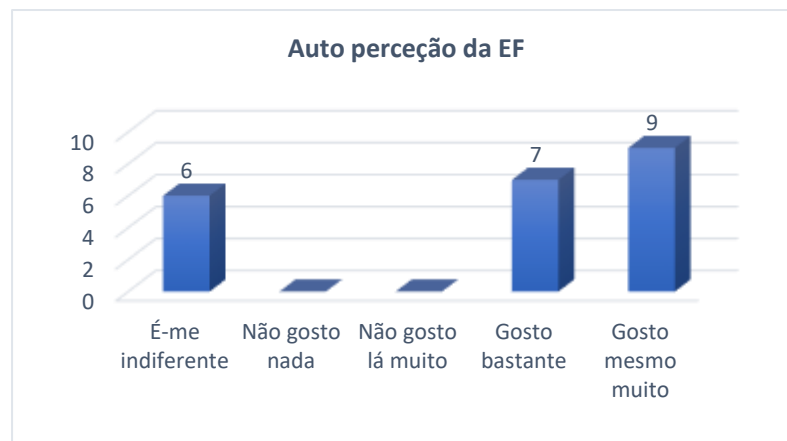


Gráfico 23: Auto percepção da EF.

6.1.3.4.2. Prática Desportiva

Relativamente a prática desportiva dos alunos (gráfico 24), verificámos que metade da turma (n=11) nunca teve uma experiência desportiva além das aulas de EF e que a outra metade da turma já teve uma experiência desportiva. A modalidade preferencial para a prática desportiva dos alunos foi o badminton (n=5), seguindo-se as modalidades de futebol e andebol, com o mesmo número de alunos (2). Ao nível das horas de prática semanal podemos referir que a maioria dos alunos (n=4) praticava, no mínimo, 1 hora por semana de atividade desportiva, e existiam outros alunos (3) que praticavam, no mínimo, 5 horas por semana de atividade desportiva. Os dados divulgados pela Direção-Geral da Saúde na Agência Lusa (2019) indicam-nos que 74% dos portugueses raramente, ou nunca, praticaram exercício ou desporto no ano de 2017.

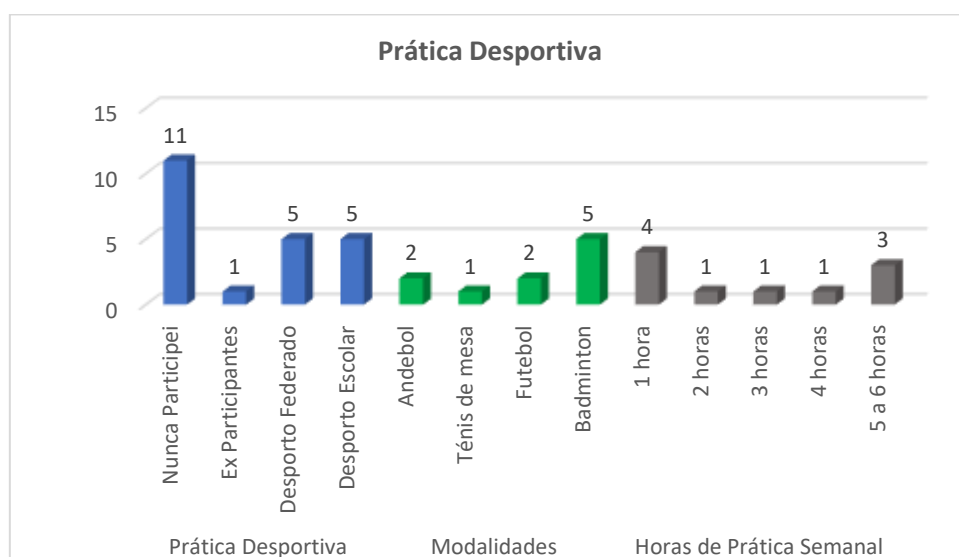


Gráfico 24: Prática desportiva dos alunos.

6.1.3.4.3. Composição Corporal

No que diz respeito à composição corporal (gráfico 25) verificámos, ao nível do IMC, que uma parte dos alunos (n=11) encontrava-se dentro do peso recomendado para a sua idade. Contudo, analisámos a existência de 9 alunos na zona de excesso de peso e outros 2 com obesidade. Quando analisamos os dados da percentagem de massa gorda (%MG), aferimos que não existe nenhum aluno na zona ótima ao nível da %MG e que todos os alunos têm valores acima dos recomendados para sua idade, neste índice. De acordo com um relatório da Organização Mundial de Saúde, Portugal é dos países europeus com mais excesso de peso infantil, i.e., 32% das crianças com 11 anos têm peso a mais (Bancalheiro, 2014). Assim, é preciso transmitir aos alunos informações sobre hábitos de vida mais saudáveis e principalmente, motivá-los para uma prática regular da AF.

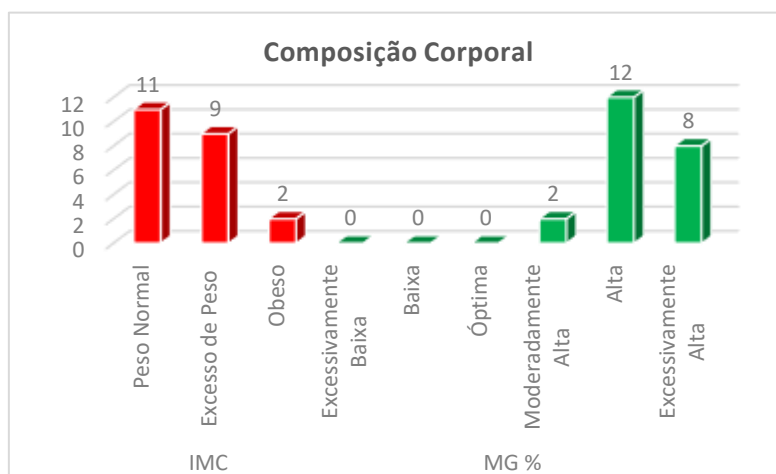


Gráfico 25: Composição corporal dos alunos.

6.1.3.4.4. Componentes da Aptidão Física

Em relação aos testes físicos da aptidão física, mais concretamente ao nível da flexibilidade, pudemos averiguar que aproximadamente 55% dos alunos encontravam-se acima da zona “precisa de melhorar”, para o teste de flexibilidade senta e alcança e, nos testes de flexibilidade de ombros, os valores eram superiores a 81%. Comparativamente à velocidade e agilidade, verificámos que apenas 14% dos alunos encontravam-se numa zona saudável para essas componentes da aptidão física.

Na capacidade condicional de força, constatámos que os alunos apresentavam resultados satisfatórios superiores aos 68% para os índices de força explosiva dos membros inferiores, nos testes de impulsão vertical e do salto horizontal. Contudo, para

os índices de força resistente dos membros superiores apenas 9% dos alunos encontraram-se numa zona saudável para essa componente. Por outro lado, para os testes de força resistência abdominal verificámos que 55% dos alunos encontravam-se numa zona saudável para esta componente da aptidão física.

Relativamente à capacidade condicional de resistência, mais especificamente aeróbia, averiguámos que apenas 22% dos alunos encontravam-se numa zona saudável para esta componente da aptidão física.

6.1.4. Considerações Finais da Caraterização da Turma

A caraterização da turma é uma etapa imprescindível para a organização e conceção de um eficiente planeamento de qualquer processo ensino-aprendizagem, tal como para uma condução da ação pedagógica mais personalizada, de acordo com as reais necessidades e potencialidades de cada aluno. Em função disso, e valorizando a sua pertinência, deve ser efetuada numa etapa inicial da PL.

A aplicação de um conjunto de procedimentos e instrumentos desenvolvidos pelo projeto EFERAM-CIT possibilitou-nos desenvolver uma prática fiável, rigorosa e constante na recolha de dados. Os resultados tiveram um impacto significativo na nossa ação pedagógica, ao longo do ano letivo, pois traduziram-se em informações relevantes para conhecer e compreender os alunos, numa perspetiva mais individual, bem como, identificar as suas motivações, dificuldades e experiências. Em traços gerais, verificámos que os principais resultados nos possibilitaram assimilar que 9% dos alunos residiam numa situação socioeconómica relativamente baixa, sendo que 10% dos seus pais encontravam-se numa situação de desempregado e que, ainda, 78% dos pais possuíam uma habilitação literária entre 1.º e 3.º ciclo de escolaridade. Na componente de saúde e AF, identificamos que 72% dos alunos autoavaliaram que tinham uma boa saúde, embora comparando com os dados da composição corporal se verificasse que 50% dos alunos possuíam excesso de peso e nunca tinham tido uma experiência desportiva fora do contexto de EF. Por fim, ao nível do sócio-afetivo, identificamos a existência de 2 grupos no seio da turma. Todavia, essas informações proporcionaram o desenvolvimento de um processo pedagógico mais equitativo para promovermos verdadeiramente uma igualdade de oportunidades de aprendizagens, equacionando as diferenças de cada um dos nossos alunos. Obviamente, ao longo da PL procurámos recorrer a uma multiplicidade de estratégias didático-pedagógicas (p.e., o MEC) para incrementar a condição física dos alunos a partir de experiências ricas e diversificadas, e que contribuíssem, principalmente,

para motivar os alunos a realizarem uma prática regular de AF. Para além disso, estes dados foram cruciais numa etapa inicial do EP para reajustar uma diversidade de situações de aprendizagens, definir grupos de trabalhos mais funcionais e equilibrados, e fortalecer um processo comunicativo e cooperativo entre os alunos.

Uma das principais dificuldades na aplicação dos procedimentos do EFERAM-CIT surgiu no preenchimento do questionário online, uma vez que apurámos uma desmotivação por parte dos alunos, devido a sua extensibilidade de conteúdos e sobretudo pelo tempo de espera na sala, por não existir mais do que um computador por aluno. Apesar disso, considerámos que este instrumento é incontestavelmente muito produtivo e eficiente para os pressupostos que se pretende incidir.

Por fim, a apresentação da caracterização da turma teve uma enorme importância para a nossa integração no contexto escolar, visto que nos possibilitou o primeiro contacto com os professores do CT, de modo estabelecer possíveis ligações de um trabalho interdisciplinar, tal como ocorreu na AEC. Esta atividade permitiu-nos mais-valias para o desenvolvimento e aprimoramento de competências ao nível da formação profissional e pessoal de um docente, entre as quais, a comunicação, a reflexão crítica, a cooperação, entre outras.

Pontos-Chave da Caracterização da Turma

- Etapa imprescindível para a condução de uma ação pedagógica mais ajustada e personalizada, consoante as necessidades reais dos alunos;
- Aplicação de instrumentos e procedimentos, propostos pelo EFERAM-CIT, para uma prática mais fiável e rigorosa, bem como, para um conhecimento mais aprofundado dos alunos;
- Momento para o professor estagiário partilhar informações pertinentes, sobre os alunos, com os outros professores do CT e, conseqüentemente, estabelecer possíveis ligações para a realização de um trabalho interdisciplinar.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

A AEC foi uma das atividades inseridas no nosso processo de estágio, e visou, principalmente, promover uma atividade com o intuito de interagir com os diversos agentes da Comunidade Educativa, i.e., os professores do CT, os alunos e os respetivos EE. Esta ação pode ser um momento importante de aproximação e de convivência entre os professores estagiários e os diversos elementos da comunidade educativa.

Para rentabilizar o trabalho desenvolvido pelo nosso NE, ao longo do 1.º Semestre a partir da implementação e investigação do MEC numa UD dos JDC-I, optámos numa etapa primordial da PL agregar a realização desta atividade com o evento culminante. Uma das características principais do MED é o momento festivo designado de evento culminante, representando um momento no qual o professor e os alunos unem esforços para celebrar o final da época desportiva, num contexto festivo. De acordo com o PEE, uma das prioridades da EB23DEBC é envolver a comunidade educativa no processo educativo e na vida escolar. Com isso, entendemos que esta festividade inerente ao modelo iria possibilitar a presença de todos os alunos e trazer os professores do CT, os pais e/ou EE, entre outros agentes da comunidade educativa, para apresentar e enaltecer todo o trabalho desenvolvido pelos nossos alunos durante a lecionação da UD dos JDC-I.

A AEC decorreu no dia 16 de dezembro de 2019, entre as 9h00 e as 13h00, no auditório e no ginásio da EB23DEBC. Esta atividade contou com a presença de alguns preletores convidados para despertar a curiosidade dos EE e dos professores do CT. Nesse sentido, desenvolvemos uma parceria com o Centro de Saúde de São Roque e com uma nutricionista, com o objetivo de trazer outras perspetivas e contributos sobre a temática dos hábitos e estilos de vida saudáveis, oferecendo, também, a oportunidade de todos os participantes realizarem algumas medições da composição corporal e da pressão arterial. Foi, ainda, desenvolvida uma outra temática com a particularidade de empolgar a participação dos outros professores do CT no evento, i.e., promovemos uma palestra sobre uma problemática atual no processo educativo, a flexibilidade curricular. Por fim, realçar a participação ativa dos alunos na apresentação do modelo aplicado (i.e., a criação de vídeos explicativos do MEC), bem como, na recolha e seleção dos produtos alimentares saudáveis para o lanche/convívio.

6.2.1. Objetivos

Os objetivos gerais estipulados para a nossa AEC tiveram em conta os objetivos do grupo disciplinar e as prioridades do PEE. Desse modo, definimos os seguintes objetivos: (i) promover o trabalho cooperativo e as relações interpessoais na Comunidade Educativa; (ii) potenciar a participação ativa dos pais e/ou EE na vida escolar dos seus educandos; (iii) estimular a aquisição de hábitos de vida saudável e de prática regular de AF, sobretudo na ocupação dos tempos livres; (iv) incutir o espírito competitivo saudável, os valores de *fair-play* e a ética desportiva; (v) fomentar as capacidades de organização e gestão dos alunos, tal como, o sentido de responsabilidade na preservação e conservação dos espaços e equipamentos; e (vi) promover um momento de diversão e descontração nos alunos.

6.2.1. Planeamento da Atividade

Para o planeamento da nossa AEC procurámos equacionar e refletir sobre um conjunto de fatores/tarefas para desenvolver, de forma eficiente, a sua operacionalização e dinamização. Então, de forma geral, e não necessariamente pela ordem, os fatores foram:

- Definir uma data e um horário compatível com as necessidades das turmas intervencionadas, dos professores do CT e dos pais/EE.
- Compreender e debater os mecanismos mais eficazes para a divulgação da atividade junto da Comunidade Educativa;
- Efetuar um levantamento de todos os recursos (i.e., materiais, logísticos e espaciais) necessários para a realização da AEC;
- Estabelecer parceria com o centro de saúde de São Roque e com a nutricionista para desenvolverem uma intervenção, para estimular os hábitos de vida saudável e o impacto de uma alimentação saudável no rendimento escolar;
- Elaborar um cartaz com o programa da AEC, exposto no site da escola, no bar dos professores e outras instalações da escola (apêndice 14);
- Desenvolver os convites formais para entregar aos pais e/ou EE e aos professores da EB23DEBC (apêndice 15);
- Estabelecer um contacto com o Presidente do Conselho Executivo para a abertura oficial da atividade;

- Estimular e orientar os alunos na elaboração de um vídeo a explicarem o seu papel e as fases do processo existente no MEC;
- Convidar um grupo para desenvolverem uma coreografia na abertura do evento desportivo;
- Desenvolver um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, para auxiliar os alunos na criação e edição dos vídeos;
- Orientar os alunos no processo de seleção, recolha e organização de alimentos saudáveis para a realização de um convívio com toda a Comunidade Educativa;
- Elaborar os certificados de mérito e proceder a aquisição dos prémios, para valorizar o desempenho e atitudes dos alunos;
- Definir o calendário de jogo do minitorneio inter-turmas;
- Elaborar um plano B para o caso de condições atmosféricas adversas, nomeadamente, os jogos tradicionais portugueses;
- Desenvolver a comunicação sobre o trabalho realizado ao longo da UD de JDC-I, assim como, a proposta e estratégias de ação para desenvolver a flexibilidade curricular.

6.2.3. Balanço da Atividade

A AEC intitulada “A Importância da Educação Física numa Escola Interativa” foi realizada no dia 16 de dezembro de 2019, nas instalações da EB23DEBC. Primeiramente realçamos as estratégias de divulgação da atividade, onde um dos nossos principais objetivos foi alcançado com o aumento dos pais e/ou EE e de professores do CT em relação aos últimos anos (i.e., a presença de 8 pais e/ou EE e 3 professores). Apesar de todas estratégias adotadas é necessário particularizar o papel dos alunos no processo, uma vez que foram os principais responsáveis para despertar o interesse e transmitir a mensagem a esses elementos, particularmente, os pais e/ou EE. Também ressaltar a presença do Presidente Executivo da Escola que teve a amabilidade de realizar a abertura da sessão da nossa AEC e, como figura central da liderança da nossa escola, teve naturalmente um impacto significativo junto de todos os seus intervenientes.

No dia do evento existiram alguns contratemplos relacionados com as questões organizativas, devido às condições atmosféricas adversas, que motivaram a reestruturação da organização e a implementação do plano B. A participação proativa dos alunos na

preparação e organização do evento foi crucial para que cumpríssemos com todos os horários definidos. Os alunos foram capazes de resolver algumas problemáticas de forma autónoma, criativa e responsável, como a sua auto-organização nos dias anteriores à atividade, mais concretamente, na recolha de alimentos para a operacionalização do lanche/convívio e na organização dos materiais desportivos para a realização da componente desportiva. O auxílio dos alunos na arrumação dos espaços nos diversos momentos da atividade possibilitaram incrementar o sentido de responsabilidade e preservação dos espaços e materiais da escola. Assim, ao longo da atividade presenciámos um conjunto de aprendizagens construtivistas e cognitivistas desenvolvidas no processo pedagógico (i.e., aluno no centro do processo).

Passando às comunicações, todas elas tiveram a sua pertinência. A ideia de estabelecermos uma parceria com os convidados resultou, principalmente, da análise dos instrumentos propostos pelo EFERAM-CIT (i.e, questionário online e aptidão física), na qual sentimos a necessidade de procurar outras perspetivas e contributos, para sensibilizar a comunidade educativa sobre os hábitos e estilos de vida saudável. Os preletores convidados dispuseram-se a trazer determinados materiais (p.e., revistas, convites para um ginásio, medidor de pressão arterial e balança) e desenvolveram momentos de reflexão com os intervenientes que tornaram as suas palestras mais interativas e práticas. As duas prelações da nutricionista e enfermeira possibilitaram valorizar o papel da EF, uma vez que esta deve incorporar uma visão global, para os alunos compreenderem e optarem por um estilo de vida saudável ao longo da sua vida e não se restringir, exclusivamente, à prática de atividades físicas e desportivas. Por sua vez, a nossa palestra teve como finalidade apresentar os benefícios de uma abordagem diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar, procurando evidenciar o papel dos alunos como construtores do seu conhecimento e não como meros consumidores. Um dos pontos positivos que contribuíram para uma melhor compreensão das dinâmicas desenvolvidas, ao nível deste fenómeno desportivo em torno dos JDC-I, foram os vídeos apresentados com os alunos a explicarem as suas experiências. Além disso, esse tipo de trabalho possibilitou-nos incrementar um conjunto de competências e capacidades nos alunos, uma vez que os mesmos tiveram de se expor e colaborar uns com os outros para gravar o seu contributo, e sabemos que muitas vezes não é uma tarefa fácil em alunos destes anos de escolaridade.

Entrando, no momento festivo e prático da AEC, a atividade decorreu no ginásio da escola e, após uma breve explicação dos jogos e do quadro competitivo do plano B, os

alunos se organizaram rapidamente para a realização dos jogos tradicionais e populares portugueses, tais como: (i) “jogo da colher”; (ii) “jogo do galo”; (iii) “jogo do carrinho de mão”; e, (iv) “jogo da corda”. Embora as dinâmicas da organização tenham sido positivas, tal como nas aulas EF, as dimensões espaciais condicionaram a participação mais ativa dos alunos além das funções de jogadores, e apenas os elementos com o papel de capitão e treinador-adjunto conseguiram desenvolver as suas funções. Num futuro é necessário repensar e criar soluções, para os alunos conseguirem desempenhar os seus papéis na íntegra em qualquer que seja o tipo de atividade desportiva. Porém, todos os rituais e valores associados ao desporto estiverem bem presentes nesta atividade, entre os quais, o respeito, a competição, a participação, a autonomia, a afiliação, entre outros. Os jogos tradicionais e populares promoveram uma enorme interação entre os alunos e EE, no sentido em que os jogos proporcionaram, aos adultos, relatar as suas vivências e testemunhos práticos desenvolvidos na sua infância.

No final do evento foi realizado um convívio que envolveu a participação de todos, proporcionando um ambiente mais informal, sendo desenvolvidas sinergias positivas entre os convidados, professores e alunos. Em seguida, procedemos à respetiva entrega dos prémios e dos diplomas de mérito às equipas e aos alunos, tendo em conta o desempenho desportivo e, principalmente, os valores e atitudes (p.e., *fair-play*, cooperação, respeito, compromisso, entre outros) evidenciados ao longo do processo. Para dar mais significado ao momento festivo convidamos os pais e/ou EE, presentes na atividade, a entregar esses prémios e simultaneamente criar um ambiente semelhante ao desporto oficial.

Em suma, considerámos que a AEC teve um impacto muito positivo, permitindo o desenvolvimento e aprimoramento de um conjunto de competências e capacidades em todos os presentes no evento, tais como, os hábitos de vida saudável, a compreensão do fenómeno dos JDC-I, a entreatajuda, o respeito e as relações sociais. No entanto, aos futuros estagiários recomendamos que sejam desenvolvidas parcerias com os outros NE, como p.e., na preparação e montagem dos espaços desportivos pois, muitas vezes, essas tarefas são executadas a alta velocidade, sob pressão e num curto espaço de tempo.

Pontos-Chave da Atividade de Extensão Curricular

- Momento festivo para apresentar e enaltecer todo o trabalho desenvolvido pelos alunos durante a leção da UD dos JDC-I;

- Convívio entre os professores estagiários e os elementos da comunidade educativa, nomeadamente, os alunos, os pais e/ou EE e os professores do CT;
- Adoção de estratégias e dinâmicas didático-pedagógicas que possibilitem a colocação dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem;
- Estimular a compreensão dos fenómenos da AF e do desporto em geral;
- Aumentar a motivação e o gosto pela prática da AF;
- Desenvolver as aprendizagens essenciais transversais nos alunos;
- Enriquecimento de um leque de competências e capacidades ao nível dos processos de gestão e planeamento de atividades.

VII. Atividades de Natureza Científico Pedagógica

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual: Uma Proposta para o Ensino dos Jogos de Invasão em Alunos dos 3.º Ciclos: Modelo de Competência

A ACPI representa uma das atividades integrantes do nosso processo de EP, que nos proporcionou uma oportunidade para transmitirmos e apresentarmos as nossas experiências de investigação, desenvolvidas no âmbito do contexto escolar, num momento de formação junto dos professores do grupo disciplinar de EF da escola e outros interessados.

Esta atividade deve ser encarada como um momento privilegiado para os professores estagiários contribuírem para a formação contínua dos professores e, naturalmente, para enriquecerem a sua própria formação, uma vez que a partilha de metodologias possibilita uma troca de ideias entre todos os intervenientes. Estes espaços oferecem, aos professores, uma oportunidade de acompanharem a evolução dos paradigmas educacionais nas matérias de ensino.

A nossa intervenção centrou-se, principalmente, no ensino dos JDC-I no contexto escolar, dado que os nossos interesses, e histórico desportivo, estão ligados aos JDC-I e, também, ao longo do nosso processo de estágio a eficácia da aprendizagem dos JDC-I nas aulas de EF foi alvo de discussão e reflexão por parte do nosso NE.

Resultante da realização desta ação, evidenciamos a conceção de um artigo (subcapítulo 7.1.1) e de um poster (apêndice 16) apresentado no Seminário “Desporto e Ciência” 2020.

7.1.1. Operacionalização da ACPI

7.1.1.1. Introdução

Os jogos de invasão (futebol, andebol e basquetebol) são matérias nucleares do currículo da educação física portuguesa, assumindo cerca de um quarto do seu currículo (ME, 2001; Gouveia et al., 2019). Devido a essa expressão no currículo e ao impacto do envolvimento dos alunos em atividades físicas ao longo da vida, é extremamente importante efetuar pesquisas sobre a eficácia do ensino dos jogos no contexto escolar (Harvey e Jarrett, 2014; Gouveia et al., 2019). Atualmente, nas aulas de educação física, ainda prevalece um excessivo uso de modelos tradicionais centrados no professor, sendo evidenciada a utilização maioritária do Modelo de Instrução Direta (MID) (Gil-Arias, et al., 2017). Neste modelo, o professor é responsável por todas as decisões do processo de

ensino-aprendizagem, onde os alunos centram-se apenas em reproduzir, continuamente, os movimentos prescritos pelo professor (Metzler, 2017). O MID tem sido criticado por descontextualizar o processo de ensino dos JDC-I, uma vez que ensinam as habilidades técnicas praticamente isoladas da situação de jogo autêntica ou real (Light, Harvey, & Mouchet, 2014). Essa abordagem pedagógica tem sido associada a um baixo desempenho e ao desenvolvimento de técnicas inflexíveis que limitam as respostas dos alunos, em diversas situações de jogo (Bunker e Thorpe, 1982; Holt, Ward e Wallhead, 2006). Por outro lado, os modelos alternativos de ensino, que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, proporcionam experiências ricas e marcantes, tendo um impacto positivo no desenvolvimento integral do aluno (Bunker e Thorpe, 1982; Sientop, Hastie, & van der Mars, 2004). Estes modelos de ensino alternativos, permitem ao professor, combinar a capacidade do aluno identificar problemas táticos comuns que emergem do jogo e as habilidades técnicas (Mitchel, et al., 2013).

Nas últimas décadas, têm surgido diversos modelos de ensino alternativos que centram a sua atenção para o aluno que aprende em situação de jogo adaptado (Pestana, et al., 2018). O Modelo de Competência dos Jogos Desportivos de Invasão (MCJDCI) é um exemplo desses modelos alternativos, que resulta da junção do TGfU (Bunker e Thorpe, 1982) e do MED (Sientop, et al., 2004).

O TGFU quebra a ideia das abordagens tradicionais do ensino da técnica isolada, atribuindo foco ao ensino de situações reais de jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e tomada de decisão (Costa et al., 2010). Por outro lado, o MED possibilita tornar os alunos mais competentes, cultos e entusiastas, através de experiências desportivas mais ricas e autênticas no contexto desportivo de EF (Sientop, 1998).

O MEC poderá ser uma importante ferramenta pedagógica na aprendizagem dos JDC-I, pois provoca uma rutura com os processos de ensino-aprendizagem, profundamente desajustados às necessidades dos alunos e do jogo, e centralizados em abordagens superficiais, orientadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada. O MEC proporciona aos alunos desempenharem um papel central no seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando os processos cognitivos e a compreensão sobre o jogo sendo desenvolvidas, simultaneamente, as habilidades motoras através de situações modificadas do jogo, utilizando os princípios pedagógicos da modificação por representação e exagero (Gil-Arias, et al., 2017).

Os objetivos do presente estudo foram: (i) apresentar as potencialidades de uma abordagem baseada no modelo de competência no ensino dos JDC-I e, (ii) descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de intervenção em turmas do 3.º ciclo de ensino dos jogos de invasão.

7.1.1.2. Metodologia

7.1.1.2.1. Desenho do Estudo

Um estudo quasi-experimental com dois grupos experimentais (pré-teste e pós-teste), aleatoriamente alocados a uma intervenção baseada no MEC, no ensino dos JDC-I, com dois braços: (a) organização da UD baseada em aulas monotemáticas, (b) organização da UD baseadas em aulas politemáticas. Este estudo procura analisar o efeito destas abordagens no desempenho em jogo (tomada de decisão, movimentação sem bola e execução de habilidades) e no TEM das turmas intervencionadas.

7.1.1.2.2. Amostra

A amostra deste estudo foi duas turmas, num total de 39 alunos (20 raparigas e 19 rapazes) com idades compreendidas entre 12 e os 16 anos, pertencentes a uma turma de 7.º ano e a uma turma de 8.º ano, de uma escola pública de ensino médio do Funchal, na RAM. O estudo decorreu em contexto escolar, durante a lecionação das aulas de Educação Física. Os alunos foram expostos a uma UD dos JDC-I segundo MEC, sendo que os alunos do 7.º ano foram expostos a uma UD monotemática de JDC-I e os alunos do 8.º ano foram expostos a uma UD politemática de JDC-I.

Todos os participantes foram informados e os EE e/ou tutores legais tiveram de autorizar, através de um consentimento informando a participação dos seus educandos. Para a recolha da informação foi necessário realizar a gravação de vídeo das aulas e a utilização dos acelerómetros e dos cardiófrequencímetros, igualmente autorizados pelos EE.

7.1.1.2.3. Características da intervenção

Este estudo decorreu ao longo de um período letivo, entre setembro a dezembro de 2019, sendo que as duas turmas foram submetidas a uma UD dos JDC-I, segundo o MEC (Musch et al., 2002). A planificação da UD centralizou-se em apenas duas matérias dos JDC-I (futebol e basquetebol), que fazem parte do PNEF do 3º ciclo, e a estruturação

dos conteúdos de ensino teve por base os problemas táticos dos jogos de invasão (Mitchel, et al., 2013). De acordo com esses autores, os problemas táticos do processo ofensivo, marcar ponto, são: (i) manter a posse da bola; (ii) penetrar na defesa e atacar o alvo; e (iii) transição defesa-ataque. Enquanto os do processo defensivo, prevenir/evitar o marcar ponto, são: (i) defender o espaço; (ii) defender o alvo; e (iii) ganhar a posse de bola. A elaboração de uma UD dos JDC-I possibilita que os alunos aprendam e resolvam problemas semelhantes em diferentes jogos de invasão, como futebol e basquetebol (Gouveia, et al., 2019). Concretizada a identificação dos problemas táticos, foi necessário realizar uma sistematização dos conteúdos de aprendizagem presentes no PNEF de modo a criar as situações de aprendizagem e cumprir com os pressupostos.

A organização das aulas da UD do MEC foi concretizada tendo em conta as 4 fases distintas (fase de preparação, pré-época, época e pós-época). A fase de preparação decorreu 2 semanas antes do início da pré-época. Na abordagem, baseada em aulas monotemáticas, existiu 1 fase de pré-época e 1 fase de época para cada matéria de ensino, ou seja, primeiramente um bloco de aulas de futebol e depois um bloco de aulas de basquetebol. Em relação à abordagem baseada em aulas politemáticas existiu somente 1 fase de pré-época e 1 fase de época, ou seja, futebol e basquetebol abordados simultaneamente. Em ambas as abordagens, cada turma foi administrada por um professor de educação física com conhecimentos do MEC que foram apoiados por uma equipa de pesquisa, através de reuniões semanais e acompanhamento das aulas. É importante salientar que a UD da abordagem monotemática teve um total de 31 sessões de 45 minutos cada (total de 1395 minutos), e a UD da abordagem politemática teve um total de 30 sessões de 45 minutos cada (total de 1350 minutos), ambas as abordagens aplicadas durante 10 semanas consecutivas (ou seja, uma quantidade de 135 minutos por semana), entre setembro e dezembro de 2019.

A abordagem monotemática pode ser denominada como um modelo por blocos, sendo um modelo mais tradicional em EF e muito utilizado por esses profissionais. Além disso, a lecionação das aulas nesta abordagem é realizada por bloco, ou seja, através de um conjunto de aulas sobre a mesma matéria de ensino. A distribuição dos conteúdos programáticos é feita de um modo concentrado, e é determinada pela rotação dos espaços desportivos existentes na escola. Esta abordagem poder ter como consequência a desmotivação, principalmente, dos alunos do género feminino nas aulas de futebol. A abordagem politemática é um modelo menos utilizado pelos profissionais de EF, no âmbito dos JDC-I, e possibilita lecionar várias matérias de ensino em simultâneo nos

JDC-I. A distribuição dos conteúdos nesta abordagem é realizada com uma maior profundidade e possibilita o *transfer* de aprendizagens, entre matérias de ensino, ou seja, as componentes táticas podem ser transferidas entre os jogos da mesma categoria (i.e., jogos de invasão) (Memmert and Harvey, 2010). As aulas politemáticas podem ser mais motivantes, devido à existência de uma variedade de estímulos nas aulas.

Na fase de preparação da UD, foi necessário o professor realizar, primeiramente, uma análise rigorosa do contexto envolvente. Essa análise abrange o calendário escolar (nº de aulas por semestre) e os espaços disponíveis para as aulas. Posteriormente, já em contato com a turma, foi necessário definir os regulamentos da época desportiva, ou seja, definir o nº de equipas, o nº de elementos por equipa, o formato dos jogos, o calendário de jogo e treinos e funções a atribuir. Foi, também, necessário analisar que tipo de situações de aprendizagem seriam desenvolvidas e proceder à recolha da informação sobre o nível da performance de jogo de cada aluno (avaliação inicial). Após a realização da avaliação, foi necessário enquadrar os níveis de aprendizagem da turma e definir a tipologia dos exercícios a desenvolver.

Na fase pré-época, é importante salientar que, o professor tem que assumir um papel central na tomada de decisão de modo a preparar os alunos para a fase posterior mas, é necessário ouvir e perceber os alunos, no sentido de cumprir com todos os passos protocolares do MED. Nesta fase, o professor testa e ajusta os exercícios inicialmente planeados, define os diferentes níveis de aprendizagem e toda a componente organizacional (nº de alunos, condições de segurança e espaço disponível). É, também, nesta fase que o professor realiza a formação das equipas dentro da turma. As equipas são construídas através dos seguintes critérios: a homogeneidade entre as equipas (competitividade e motivação), a heterogeneidade dentro das próprias equipas (cooperação, comunicação e respeito, entres todos) e os dados do teste sociométrico (relações interpessoais). O teste sociométrico foi criado pelo grupo de investigação intitulado por EFERAM-CIT. Durante esta fase é necessário avaliar e debater se será necessário realizar alterações nas situações de aprendizagem. Além disso, é nesta fase que o professor define os papéis e funções a atribuir aos alunos, para desempenharem durante a época, e é elaborado o “dossier de equipa”. Neste dossier é possível encontrar toda a informação relativa às atividades que as equipas necessitam desenvolver ao longo da época desportiva, sendo este composto pelos seguintes pontos: (i) ficha de equipa; (ii) funções e contratos; (iii) regulamentos e pontuação; (iv) formação de árbitros; (v) calendarização das atividades; (vi) fichas de registo; e (vii) exercícios.

No planeamento dos exercícios de cada uma das equipas tivemos em consideração o nível de complexidade do jogo descrito por Mitchel et al. (2013). As progressões dos exercícios iniciaram-se em jogos de tamanho mais reduzido, progredindo para situações de aprendizagem com mais jogadores e dimensões espaciais maiores. Além disso, para garantir progressão dos exercícios, na aprendizagem dos jogos de invasão, as situações de aprendizagem foram modificadas de acordo com os seguintes recursos: (i) equipamento; (ii) áreas de jogo; (iii) condicionantes do jogo; e (iv) número de jogadores por equipa.

Na fase da época, o aluno assume um papel mais central do processo de ensino-aprendizagem e o professor torna-se num gestor do processo de modo a orientar, numa descoberta guiada, os alunos para atingirem os objetivos inicialmente definidos. Nesta fase, os alunos têm mais autonomia e responsabilidade para desenvolver os exercícios de acordo com o plano de aula fornecido pelo professor. É desenvolvida uma linha de comunicação entre o professor e alunos (*WhatsApp*), no sentido de transmitir e apresentar informações, pontuações e esclarecer dúvidas. Existe, também, uma formação de árbitros para as diferentes matérias de ensino a abordar. Igualmente, podemos referir que os treinos são intercalados com as jornadas sendo promovida, assim, a competição entre as equipas. Nas jornadas, todas as equipas competem entre si e existe uma terceira equipa que será responsável por organizar e dinamizar o jogo segundo a arbitragem, a cronometragem, os registos estatísticos e as fotografias do evento.

A fase da pós-época foi constituída pela preparação para o evento culminante e pelo evento propriamente dito. Durante a preparação para o evento, os professores desafiaram os alunos a gravarem um vídeo a explicar as suas vivências durante o MEC e definiram, em conjunto, um dia para a realização do grande evento. O evento culminante teve como objetivo recriar um momento de convívio entre as equipas e a restante comunidade escolar de modo a transmitir os valores do desporto. Esse dia foi composto por uma diversidade de atividades: palestras, torneios inter-turmas, entregas de prémios e convívio/lanche entre todos.

A estruturação do cronograma da UD das abordagens é apresentada no Apêndice 18. Durante a UD ocorreram 5 momentos distintos de avaliação (pré-intervenção, pré-época, época (treino), época (jornadas) e pós-intervenção), dois dos quais (pré-intervenção e pós-intervenção), referentes à avaliação da performance global em jogo dos alunos e, os restantes três, tiveram como intenção avaliar o TEM dos alunos, em diferentes momentos da aplicação do MEC. Neste sentido, em ambas as turmas, foi realizada 1 aula

de pré-intervenção (AI), 2 aulas de pré-época (1 aula de 45 minutos e 1 aula de 90 minutos), 1 aula de época (aula de 45 minutos), 2 aulas de jornadas (2 aulas de 90 minutos, 1 de futebol e 1 de basquetebol) e 1 aula de pós-intervenção (avaliação final). Contudo, tendo em consideração que, numa das turmas a organização das aulas foi realizada através da abordagem por blocos, os momentos de avaliação repetiram-se novamente, exceção feita para a pré-intervenção e pós-intervenção, pois aconteceram num momento único.

7.1.1.2.4. Instrumentos de Avaliação

Performance global em jogo

A avaliação da performance global em jogo foi realizada com o recurso ao GPAI (Oslin, et al., 1998). O GPAI é uma ferramenta de avaliação que permite observar e codificar comportamentos de desempenho (Gouveia et al., 2019) e avaliar comportamentos que demonstram a capacidade de resolver problemas táticos, em situação de jogo, através da tomada de decisão, das ações tático-técnicas (remate, passe e receção) e das ações de suporte. Depois de efetuadas as filmagens dos alunos, em situações de jogo reduzido (5x5 no basquetebol e GR+4x4+GR no futebol), foram quantificadas as ações apropriadas e inapropriadas em 6 minutos de pré-intervenção e 6 minutos de pós-intervenção, o que corresponde a 12 minutos de cada matéria de ensino. Cada situação de jogo reduzido foi gravada durante 10 minutos. Posteriormente serão calculados cinco índices: (i) envolvimento no jogo; (ii) índice de tomada de decisão; (iii) índice de execução das ações tático-técnicas); (iv) o índice de apoio; e, (v) performance global em jogo.

Para o GPAI foi realizado um estudo piloto para verificar se existia correlação entre os elementos da equipa de avaliadores. A equipa foi constituída por 4 pesquisadores, com formação académica na área de educação física e experiência no ensino de jogos de invasão. Para a preparação da equipa de avaliadores foi necessário realizar 4 sessões teórico-práticas de 2 horas cada sendo que, no estudo piloto, as equipas de avaliadores tiveram de observar 8 jogadores num jogo de basquetebol, no contexto de educação física. Cada jogador foi observado durante 10 minutos, por todos os observadores. De acordo, com o quadro 6, os coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores, num estudo piloto (Pestana et al., 2018), variam entre os valores de 0.862 e 0.985.

Quadro 6: Coeficientes de correlação intra-classe entre os observadores

GPAI dimensions	RC	RF	TQ	MQ
DMI	0,945	0,977	0,985	0,971
SEI	0,966	0,974	0,985	0,977
SI	0,881	0,868	0,862	0,889

DMI: Decision making index; SEI: Skill execution index; SI: Suport index

Carga Interna e Externa de Treino

O TEM dos alunos foi avaliado com recurso à carga externa e interna de treino. Ao nível da carga externa será analisada, através do nível de atividade física das sessões, utilizando o acelerómetro wGT3x-BT (*ActiGraph*®), que permite aferir a percentagem média de atividade física moderada-a-vigorosa de cada aluno. A programação e descarga dos dados foi realizada através do software *ActiLife Monitoring System*, sendo selecionado *epochs* de 10 segundos.

Para a análise da carga interna, serão utilizados os valores médios da FC e a PSE de cada aluno. Em relação à monitorização da frequência cardíaca, foi realizada através dos cardiofrequencímetros H10 da Polar. Estes aparelhos foram emparelhados, via *Bluetooth*, com os acelerómetros e a descarga dos dados foi efetuada a partir do *software ActiLife Monitoring System*. Contudo, é importante referenciar que os aparelhos foram programados em função do tempo total da aula observada.

Relativamente à PSE de cada aluno foi utilizada a escala de OMNI (Robertson et al., 2005), onde são considerados os valores de 0 a 10, sendo que o valor 0 corresponde a uma escala de “nada cansado” e o valor 10 a uma escala de “muito, muito cansado”. Estes valores foram recolhidos, sensivelmente, ao meio de cada aula e no final da mesma. Contudo, os momentos de pré-intervenção e pós-intervenção, os alunos autoavaliaram-se, no final da aula e no final de cada uma das matérias de ensino avaliadas (basquetebol e futebol).

7.1.1.2.5. Procedimentos estatísticos

Relativamente ao tratamento dos dados, será utilizada a estatística descritiva e o teste não paramétrico *Wilcoxon Signed Rank* para verificar diferenças entre os dois grupos. A análise estatística dos dados será realizada através do software SPSS, versão 25.0 (SPSS INC., IBM Company, Chicago, Illinois, EUA).

7.1.1.3. Considerações Finais

Considerando as evidências de estudos anteriores, espera-se que o MEC possa ser uma ferramenta com um enorme potencial pedagógico e didático para o ensino dos JDC-I, no contexto nas aulas de EF, uma vez que, na sua gênese, existem características para combater os principais problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem dos JDC-I. Este modelo permite um processo de rotura com as metodologias de ensino mais tradicionais, orientadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, e possibilita colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, não apenas estimulando-o ao nível da sua competência motora, através da compreensão táctica emergentes dos JDC-I, mas igualmente desperta as suas competências sociais.

Para concluir, as questões que nós tencionamos responder com os possíveis dados são:

- As duas abordagens baseadas no MEC apresentam benefícios na aprendizagem dos JDC-I nos alunos?
- Uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global, da FC, da PSE e da carga externa?

7.1.2. Balanço da ACPI

A planificação da nossa ACPI iniciou-se, anteriormente, ao início do ano letivo escolar, a partir de um conjunto de reuniões, com o intuito de definirmos uma temática de investigação e estabelecermos um plano bem sustentado, fundamentado e robusto para a sua concretização. A nossa temática teve em consideração os nossos interesses pessoais e científicos e a nossa motivação para dar continuidade ao processo desenvolvido na EB23DEBC, no âmbito da EF. Nessa perspetiva, procurámos dar seguimento ao trabalho desenvolvido ao nível dos JDC-I, pelos anteriores NE da escola, embora a principal novidade do nosso processo de investigação centre-se nas potencialidades de duas abordagens baseadas no ensino dos JDC-I: uma abordagem politemática e uma abordagem monotemática, ambas intervencionadas através do MEC. Sabíamos, de antemão, que o ensino dos JDC-I ocupa um lugar de referência no currículo de EF português, sendo que a sua aprendizagem, no contexto escolar, continua a ser negligenciada pelos professores. Além disso, refletimos que a temática poderia ir ao encontro das nossas motivações e, especialmente, para as dos professores do grupo de EF

da escola, uma vez que existe uma grande tradição para a abordagem dessas matérias em dias das atividades temáticas e núcleos do DE. Os objetivos a que nos propusemos para a ACPI passavam pela apresentação das evidências científicas, dos protocolos metodológicos implementados e das particularidades ocorridas no terreno que, na maioria das vezes, passam despercebidas aos olhares mais curiosos.

A apresentação da ACPI foi realizada no dia 5 de fevereiro entre as 14h00 e as 15h00, na biblioteca da escola. Nesse dia, apenas estiveram presentes 60% dos membros do grupo de EF da EB23DEBC. Apesar de termos elaborado e divulgado um cartaz alusivo à atividade, a partir de diversas formas (i.e., afixação por vários pontos, comunicação informal e plataforma digitais) não conseguimos ter uma grande adesão de membros, de dentro e fora, da comunidade educativa da escola. Nesse sentido, consideramos que se a divulgação da ação tivesse sido desenvolvida mais oportunamente, provavelmente tivéssemos uma maior afluência de intervenientes.

Relativamente à nossa prestação, apesar de algum nervosismo inicial por estamos perante um público com uma maior experiência pedagógica, entendemos que a mesma ocorreu de forma positiva indo ao encontro dos objetivos delineados, i.e., sermos claros e objetivos. A apresentação teve a duração de aproximadamente 75 minutos, sendo repartida numa componente mais teórica sobre a implementação do MEC no contexto escolar, apresentando particularmente as evidências científicas que corroboram a aprendizagem dos JDC-I e por outro lado, a outra componente centrou-se numa exposição mais prática sobre as metodologias e instrumentos implementados no terreno, desde a conceção até à conclusão do processo de ensino-aprendizagem. No nosso entender, a apresentação das evidências científicas do MEC, bem como a explicação das estratégias de implementação de abordagens e realidades pedagógicas diferenciadas (i.e., a abordagem monotemática numa turma e noutra politemática, os anos de escolaridade diferentes e a experiência da turma no modelo), foram cruciais para os participantes ficarem curiosos e compreenderem os pontos-chave do modelo de ensino. No final da comunicação existiu um espaço de debate e reflexão conjunta sobre uma diversidade de questões efetuadas proporcionado, assim, um grande envolvimento dos professores. Gostaríamos de salientar que um dos professores presentes manifestou o interesse na implementação do processo e, assim sendo, trocámos os contatos para auxiliarmos o mesmo e fornecermos, também, algum material necessário para a sua abordagem. Este exemplo traduziu a importância do nosso papel formativo, no sentido de contribuirmos

para potenciar o valor educativo da EF na RAM e romper com alguns paradigmas, a partir de metodologias alternativas sustentadas em evidências científicas.

Na apresentação procurámos apresentar uma sugestão pedagógica de como pode ser desenvolvida a flexibilidade curricular, através da EF com a utilização do MEC, uma vez que esse assunto é um paradigma recente no currículo educativo. Desta forma, procurámos transmitir as possibilidades e estratégias para desenvolver o trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, desenvolver as aprendizagens essenciais e transversais a todas as áreas. A abordagem da EF como uma área de extrema riqueza, que oferece inúmeras oportunidades para desenvolver um trabalho pluridisciplinar e aprendizagens significativas nos alunos, cativou o interesse dos professores presentes e possibilitou a conceção de um espaço de debate sobre as suas dúvidas e reflexões críticas.

Para finalizar, consideramos que este tipo de atividades é de enorme importância, não somente para desenvolvermos um contributo na formação contínua dos professores da escola, mas especialmente para a nossa formação. Nessa perspectiva, podemos refletir criticamente sobre os aspetos menos positivos da nossa prestação de modo a aprimorarmos a nossa apresentação para a próxima ação (i.e., ACPC) e, desse modo, estarmos mais aptos para intervir de uma forma mais sustentada e eficiente, uma vez que podemos efetuar um *upgrade* de alguns conteúdos apresentados, como p.e., o cronograma da UD das aulas politemáticas e monotemáticas, a quantidade de informação dos vídeos e entre outros.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva: Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática

A ACPC é uma atividade com uma determinada expressão pública na RAM interligada com o projeto da EFERAM-CIT, que proporciona a todos os intervenientes a oportunidade de investigar, debater e apresentar certos conteúdos sobre a intervenção das aulas de EF e do desporto em geral. Este evento é dinamizado e operacionalizado, principalmente, pelos professores estagiários dos diferentes NE e pelos seus respetivos orientadores científicos, embora ainda possibilite a participação de outros preletores, para apresentarem recomendações didático-pedagógicas e/ou testemunhos sobre as suas vivências práticas educativas e/ou desportivas.

A ação de formação tem como destinatários preferenciais os professores dos grupos disciplinares de EF da RAM (160, 260 e 620), os treinadores de desporto, os técnicos de exercício físico, os diretores técnicos, os dirigentes desportivos, os estudantes

e outros demais interessados. Esta ação foi validada pela Secretária Regional de Educação, em 16 horas de formação e em 3,2 créditos pela Direção Regional de Juventude e Desporto.

Esta ação de formação foi intitulada como “O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa”, realizada nos dias 29 de fevereiro e 7 de março de 2020, das 09h00 às 13h00 e das 14h30 às 18h00, na UMa, sendo contemplados, no seu programa: 5 conferências, 3 módulos e 1 mesa redonda. Os NE são responsáveis pelo desenvolvimento dos módulos, com o intuito de partilharem as suas investigações desenvolvidas no processo de EP, bem como, apresentarem um conjunto de instrumentos e propostas metodológicas alternativas sobre o ensino da EF. No quadro 7, apresentamos as investigações desenvolvidas pelos NE na ACPC.

Quadro 7: Programa da Ação de Formação.

Dia	Módulos	Intervenientes
	Módulo 1	
29-02-2020	“Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto”	NE da Escola Secundária Jaime Moniz e NE da Escola Secundária Francisco Franco
	Módulo 2	
07-03-2020	“Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão”	NE da EB23DEBC e NE da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
	Módulo 3	
	“Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão”	NE da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

7.2.1. Operacionalização da ACPC

7.2.1.1. Introdução

A aprendizagem dos JDC-I, no contexto escolar, tem emergido uma problemática, no sentido que a mesma não tem acompanhado a evolução do paradigma educacional. Uma das grandes questões evidenciadas cinge-se ao uso excessivo de modelos de ensino tradicionais, centrados no professor, nomeadamente a utilização maioritária do MID (Gil-Arias, et al., 2017). Estas abordagens de ensino focalizam-se no aprimoramento da técnica de forma descontextualizada, fragmentada e de forma superficial, não privilegiando a compreensão e consciência tática dos alunos, condição essencial e transversal ao JDC-I (Gouveia, et al., 2018; Pestana, et al., 2018). Nesta linha de raciocínio, os modelos alternativos de ensino podem assumir-se como um importante instrumento pedagógico-

didático face à problemática evidenciada, proporcionando aos alunos experiências ricas e marcantes, assim como um impacto positivo no seu desenvolvimento integral (Bunker & Thorpe, 1982, Sidentop, et al., 2004). Sustentado numa linha cognitivista e construtivista, o MEC surge da junção do TGfU e do MED, visando essencialmente uma nova proposta para a aprendizagem dos JDC-I. Partindo de uma abordagem tática ao jogo, este modelo permite, não só, que os alunos participem com sucesso nas formas modificadas de jogo, como, também, desempenhem ativamente outros papéis na organização da prática desportiva (Graça & Mesquita, 2013, p.14). O MEC valoriza os processos de perceção, tomada de decisão e compreensão do jogo, promovendo a capacidade de intervenção, em diferentes contextos, e permitindo o desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I. Inclusive, existe literatura que suporta resultados positivos e promissores na motivação dos alunos utilizando o MEC nos JDC-I (Mesquita, Farias, & Hastie, 2012).

A investigação sobre o impacto do MEC na aprendizagem dos JDC-I não é muito extensa porém, existe evidência científica que comprova a sua potencialidade na aprendizagem dos alunos. Investigações anteriores têm demonstrado que as intervenções, segundo o MEC, desenvolveram significativamente a performance e envolvimento dos alunos em jogo, a sua motivação e gosto pela atividade física em geral, a sua autonomia, as relações pessoais e, sobretudo, o conhecimento e entendimento sobre o jogo (Farias, et al., 2015; Gil-Arias, et al., 2017; Farias, et al., 2018; Pestana, et al., 2018). No entanto, denota-se, por parte dos professores de EF, uma dificuldade em compreender que lecionam os mesmos conteúdos didáticos em matérias de ensino distintas, tornando assim a aprendizagem dos alunos menos significativa e todo o processo ensino-aprendizagem menos rentável e eficiente.

A elaboração de uma UD dos JDC-I possibilita que os alunos aprendam e resolvam problemas táticos semelhantes em diferentes jogos de invasão, (i.e., futebol e o basquetebol) (Gouveia, et al., 2019). De acordo com a literatura, as UD planeadas separadamente, por blocos, desvalorizam as semelhanças táticas entre os jogos de invasão, sendo que o *transfer* cognitivo dos princípios comuns não é potencializado e, portanto, torna menos rentável o processo ensino-aprendizagem na EF (Holt, Streat, & Bengoechea, 2002; López, Jordán, Penney, & Chandler, 2009). Por sua vez, uma abordagem politemática possibilita lecionar várias matérias de ensino dos JDC-I em simultâneo, permitindo estruturar os conteúdos de ensino de forma mais aprofundada, significativa e mais motivante para os alunos. Alguns autores acreditam, ainda, que a

abordagem politemática dos JDC-I pode garantir uma educação mais duradoura, relativamente à tomada de decisão em jogo, quando existe confrontação de tarefas táticas semelhantes com diferentes habilidades motoras (Gréhaigne, Richard, & Griffin, 2005). Nesta linha de raciocínio, este tipo de abordagem potencializa o processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois possibilita a transferência de conhecimento entre os JDC-I, uma vez que os alunos são capazes de desempenhar diferentes situações de aprendizagem dos jogos de invasão, independentemente da habilidade motora utilizada (Gréhaigne, et al., 2005; Holt, et al., 2002; Memmert e Harvey, 2010).

Partindo dos pressupostos supramencionados, este artigo teve por base dois macro objetivos: (i) averiguar se as metodologias de ensino utilizadas ao longo das UD dos JDC-I proporcionam melhorias na aprendizagem dos alunos e na performance global em jogo; e (ii) aferir se existem diferenças significativas entre uma abordagem politemática e uma abordagem monotemática na aprendizagem dos JDC-I, intervencionadas através do MEC. Para responder a estes dois grandes objetivos foram elaboradas, inicialmente, três questões de estudo: (i) As duas abordagens baseadas no MEC apresentam benefícios na aprendizagem dos JDC-I nos alunos?; (ii) Uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos?; e (iii) Os resultados terão o mesmo comportamento em virtude de duas matérias de ensino lecionadas?

7.2.1.2. Metodologia

7.2.1.2.1. Desenho do Estudo

Um estudo quasi-experimental com dois grupos experimentais avaliados em dois momentos, pré e pós-teste, aleatoriamente alocados a uma intervenção baseada no MEC no ensino dos JDC-I, com dois braços: (a) organização da UD baseada em aulas monotemáticas, (b) organização da UD baseadas em aulas politemáticas. Este estudo procura analisar o efeito destas abordagens no desempenho em jogo (tomada de decisão, movimentação sem bola e execução de habilidades).

7.2.1.2.2. Amostra

A amostra deste estudo foi duas turmas do 7.º ano de uma escola pública de ensino médio do Funchal, na RAM. Uma turma do 7.º ano era constituída por 16 alunos (9 rapazes e 7 raparigas), com uma média de idade de $12,19 \pm 0,91$ anos. Estes alunos foram

expostos a uma UD politemática de JDC-I segundo o MEC dos jogos de invasão. A intervenção decorreu no ano letivo de 2018/2019 e teve a duração de 21,75 horas. A outra turma de investigação era composta por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas), com uma média de idade de $11,95 \pm 0,65$ anos. Estes alunos foram expostos a uma UD monotemática de JDC-I segundo o MEC dos jogos de invasão. Esta intervenção ocorreu no ano letivo de 2019/2020 e teve a duração de 22,50 horas. A intervenção das duas turmas ocorreu no 1.º Semestre (entre setembro a dezembro).

Todos os participantes foram informados e os EE e/ou tutores legais tiveram que autorizar, através de um consentimento informando a participação dos seus educandos. Para a recolha da informação foi necessário realizar a gravação de vídeo das aulas, igualmente autorizada pelos EE.

7.2.1.2.3. Caraterização da Amostra

A caraterização das duas turmas foi realizada tendo em conta alguns testes de aptidão física (senta e alcança, salto em comprimento sem corrida preparatória, dinamometria e vaivém 20m) e das medidas antropométricas (peso e altura) efetuados no início de cada ano letivo. No quadro 8, podemos analisar que não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as duas turmas para nenhum teste de aptidão física e para as medidas antropométricas. Para o tratamento estatístico foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*.

Quadro 8: Caraterização das duas turmas

Testes	7º1-Aulas Politemáticas	7º1-Aulas Monotemáticas	Significância
Senta e alcança (Direita)	31,50	24,20	p=0,056
Senta e alcança (Esquerda)	30,50	22,25	p=0,114
Salto em comprimento sem corrida preparatória	131,50	132,50	p=0,919
Dinamometria	20,05	22,80	p=0,271
Vaivém 20 m	13,50	14,50	p=0,529
Altura	154,98	155,50	p=0,804
Peso	45,50	54,25	p=0,171

7.2.1.2.3. Características da intervenção e instrumentos de avaliação

As características da intervenção são referentes à planificação e estruturação da implementação do MEC, que estão descritas na ACPI no ponto 7.1.1.2.3. O instrumento de avaliação utilizado neste estudo (i.e., a avaliação da performance global em jogo) encontra-se apresentado, minuciosamente, na ACPI no ponto 7.1.1.2.4.

7.2.1.2.4. Estratégias de Avaliação

As estratégias de avaliação para o estudo foram: estabelecer um local de filmagem que proporcionasse uma gravação aceitável das situações; dispor de uma GoPro e de um tripé para filmagem das avaliações; arranjar coletes personalizados para facilitar a distinção dos alunos nos vídeos; elaborar um protocolo de avaliação com o número de jogos a efetuar; proceder às montagens dos campos reduzidos; e, por fim, criar as bases de dados e fornecer os vídeos das avaliações à equipa de observadores.

7.2.1.2.5. Procedimentos estatísticos

Relativamente ao tratamento dos dados, foi utilizada a análise estatística descritiva, o teste não paramétrico *Wilcoxon Signed Rank*, para verificar diferenças entre os dois momentos, e a análise mista da variância de sujeitos *ANOVA*, para verificar diferenças entre as duas abordagens. A análise estatística dos dados será realizada através do software SPSS, versão 25.0 (SPSS INC., IBM Company, Chicago, Illinois, EUA).

7.2.1.3. Resultados

Ao nível dos resultados, serão analisados, primeiramente, os resultados para as matérias de ensino individualmente (futebol e basquetebol) e, posteriormente, de forma global para os resultados estatísticos mais evidentes ao nível dos índices do GPAI (performance global em jogo, índice da tomada de decisão em jogo, índice de execução dos *skills* em jogo, índice das ações de suporte em jogo, envolvimento em jogo). Nos gráficos dos resultados, estão representados somente dois momentos: um pré e pós-intervenção.

Para a performance global em jogo, apenas existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol. No gráfico 26, podemos verificar que existe um aumento para as duas abordagens, mas apenas existiu um aumento significativo na performance global em jogo na matéria de ensino de futebol, após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,947$, $p=0.003$.

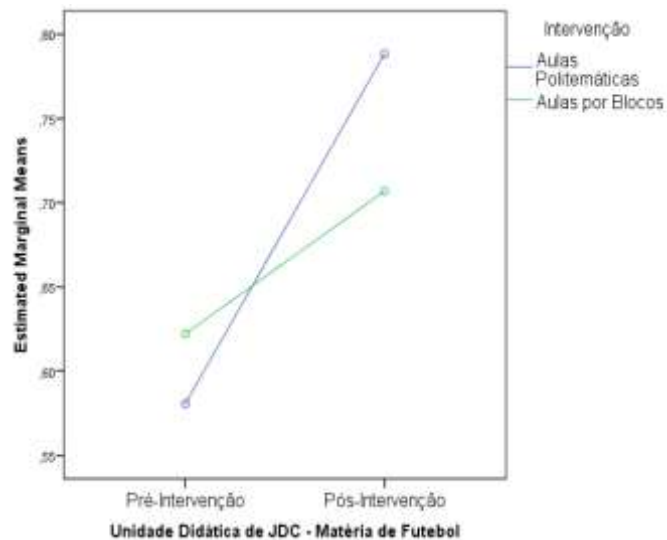


Gráfico 26: Performance global em jogo na matéria de ensino de Futebol.

Ao nível do índice de tomada de decisão apenas existiram dados estatisticamente significativos para a matéria de ensino de futebol. No gráfico 27, podemos verificar um aumento para as duas abordagens do momento 1 para o momento 2. Contudo, somente existiu um aumento significativo no índice de tomada de decisão em jogo na matéria de futebol, após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,047$, $p=0.041$.

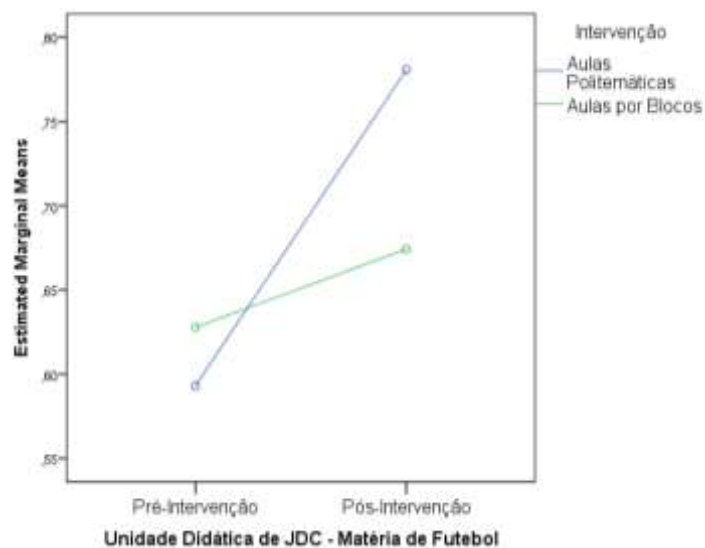


Gráfico 27: Índice de tomada de decisão na matéria de ensino de Futebol.

Para o índice de execução dos *skills* existiram diferenças, estatisticamente significativas, para a matéria de ensino de futebol. No gráfico 28, podemos verificar um aumento para as duas abordagens, do momento 1 para o momento 2. Contudo, somente existiu um aumento significativo no índice de execução dos *skills* em jogo na matéria de futebol, após a participação em aulas monotemáticas, $z=3,355$, $p=0.001$.

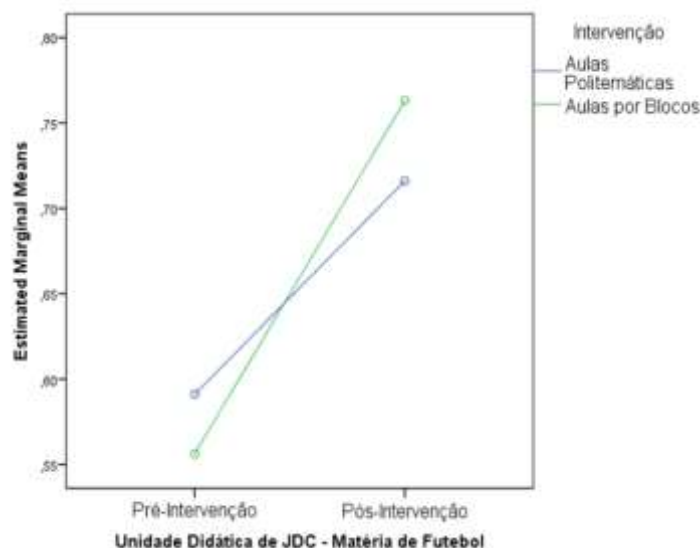


Gráfico 28: Índice de execução dos *skills* na matéria de ensino de Futebol

No índice das ações de suporte, verificam-se diferenças, estatisticamente significativas, para a matéria de ensino de futebol e basquetebol. No gráfico 29, na UD da matéria de ensino de futebol, podemos verificar que existiu um aumento significativo no índice das ações de suporte em jogo na matéria de futebol, após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,701$, $p=0,007$. Relativamente à matéria de ensino de basquetebol (gráfico 30), embora exista um aumento do momento 1 para o momento 2, na abordagem politemática, esse aumento não é significativo. Contudo, existiu uma redução significativa neste índice após a participação em aulas monotemáticas, $z=-3,435$, $p=0,001$. No entanto, é importante salientar que os resultados, nesse caso, necessitam de mais investigação para apurar esse decréscimo no índice.

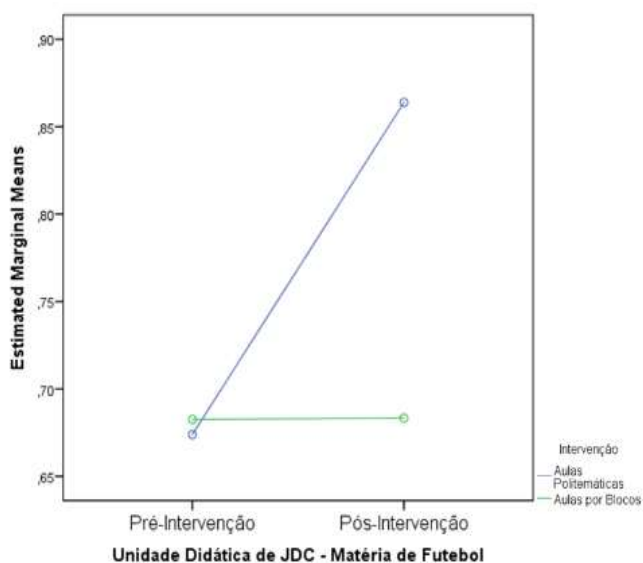


Gráfico 30: Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Futebol.

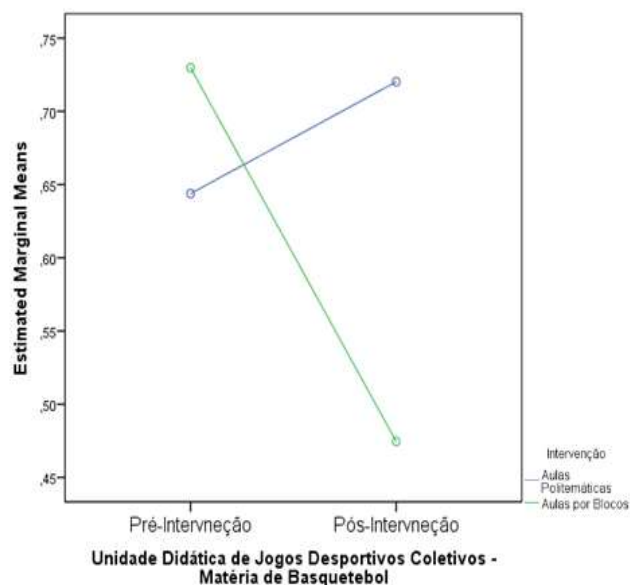


Gráfico 29: Índice das ações de suporte em jogo na matéria de ensino de Basquetebol.

Também para o envolvimento no jogo existiram dados, estatisticamente significativos, para a matéria de ensino de futebol e basquetebol. No gráfico 31, na UD da matéria de ensino de futebol, podemos verificar que existiu um aumento significativo no envolvimento em jogo, na matéria de futebol, após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,701$, $p=0.007$. Comparativamente, na matéria de ensino de basquetebol (gráfico 32) podemos verificar que apenas existiu uma redução significativa no envolvimento após participação em aulas monotemáticas, $z=-2,436$, $p=0.015$.

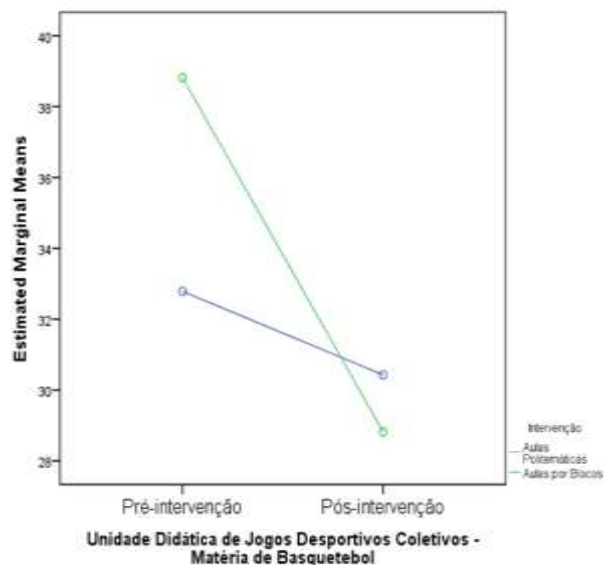
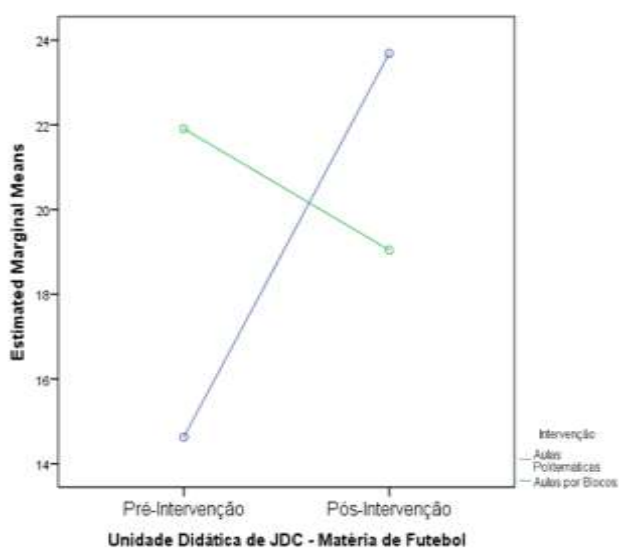


Gráfico 31: Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Futebol.

Gráfico 32: Envolvimento em jogo na matéria de ensino de Basquetebol.

Numa análise conjunta das duas matérias de ensino (futebol e basquetebol), para a performance global em jogo, podemos analisar, no gráfico 33, que existiu um aumento significativo após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,120$, $p=0.034$. Contudo, para responder à questão 2 se “uma abordagem baseada em aulas politemáticas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotemáticas ao nível da performance global dos alunos?”, a resposta é sim, pois existiram diferenças significativas no GPAI-Total entre uma abordagem monotemáticas e politemática, $F(1,36) = 4,48$, $p=0,041$.

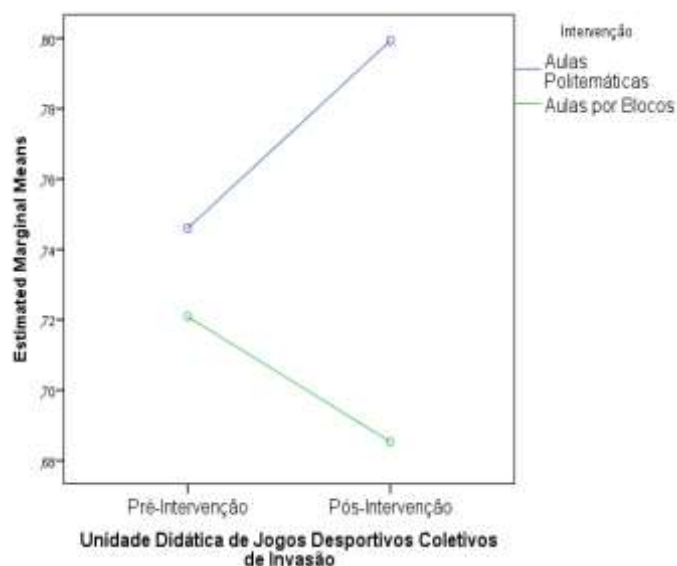


Gráfico 33: Performance global em jogo das matérias de ensino em conjunto.

Para o índice das ações de suporte, numa análise conjunta das matérias de ensino (gráfico 34) podemos analisar que, do momento 1 para o momento 2, existiu um aumento significativo após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,556$; $p=0,011$ e uma redução significativa após a participação em aulas monotemáticas, $z=-2,776$; $p=0,006$.

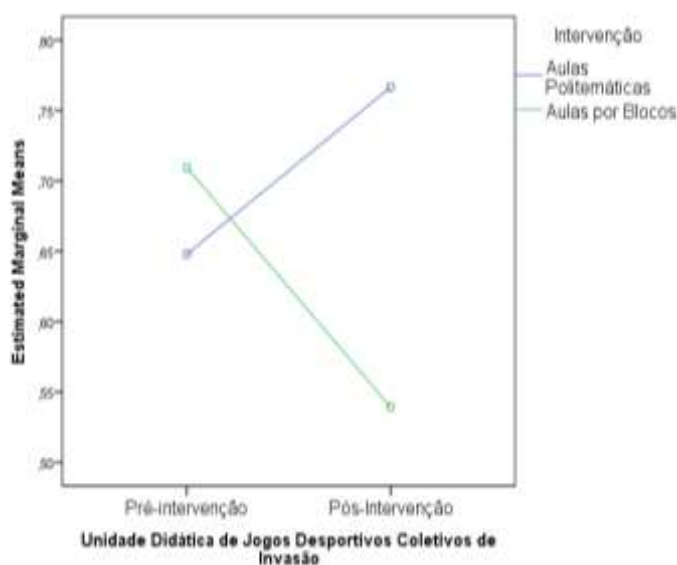


Gráfico 34: Índice das ações de suporte em jogo das matérias de ensino em conjunto.

Relativamente ao envolvimento no jogo numa análise conjunta das matérias de ensino (gráfico 35) podemos verificar que existiu um aumento significativo no envolvimento no jogo, após a participação em aulas politemáticas, $z=-2,069$; $p=0,039$ e uma redução significativa após a participação em aulas monotemáticas, $z=-2,774$; $p=0,023$.

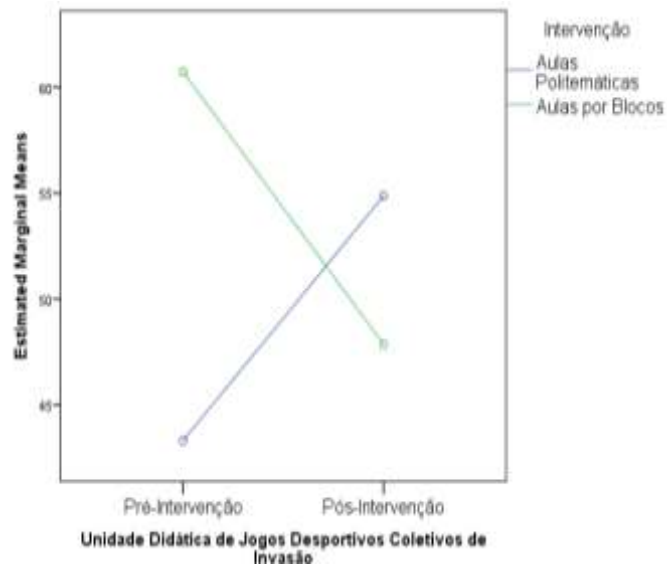


Gráfico 35: Envolvimento no jogo das matérias de ensino em conjunto.

7.2.1.4. Conclusão

O MEC assume-se como um modelo de ensino alternativo, visando essencialmente uma nova proposta para a aprendizagem dos JDC-I na EF, com base numa abordagem tática ao jogo. Sustentado numa linha cognitivista e construtivista, este modelo surge da junção do TGfU e do MED e propõe, fundamentalmente, o desenvolvimento de duas grandes competências: a participação com sucesso nas formas modificadas de jogo e o desempenho de outros papéis relativos à organização da prática desportiva. Nesta linha de raciocínio, o MEC considera os processos de perceção, tomada de decisão e compreensão do jogo, promove a capacidade de intervenção em diferentes contextos e permite o desenvolvimento de competências fundamentais e transversais aos JDC-I.

Os resultados do nosso estudo indica-nos que quando analisamos, de forma isolada os *scores* obtidos em cada matéria de ensino dos JDC-I, a UD abordada através de aulas politemáticas, incrementou significativamente a performance global em jogo e o índice de tomada de decisão dos alunos no futebol. Por sua vez, ao nível do índice de execução dos *skills* em jogo, existiu um aumento significativo dos *scores* obtidos quando intervencionados por uma abordagem monotemática. Em contrapartida, a matéria de ensino de futebol obteve aumentos significativos nos índices de ações de suporte e envolvimento em jogo, quando intervencionadas por uma abordagem politemática, contrariamente ao basquetebol, que teve uma redução significativa nesses *scores* quando intervencionados por aulas monotemáticas. Em suma, quando analisamos os resultados de forma conjunta, futebol e basquetebol, em termos gerais, existiu um aumento

significativo da performance global em jogo na abordagem politemáticas, havendo diferenças estatísticas significativas entre as duas abordagens. No que concerne ao índice de tomada de decisão e envolvimento em jogo, revelou aumentos significativos dos resultados obtidos nas aulas politemáticas, sendo que inversamente houve diminuições significativas nas aulas monotemáticas.

O nosso estudo revelou que, contrariamente ao que muitos professores de EF possam pensar, o MEC tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos nas aulas politemáticas. A investigação concretizada ao nível dos JDC-I evidenciou diferenças significativas entre as abordagens politemáticas e monotemáticas, favorecendo as politemáticas. Deste modo, a elaboração de uma UD dos JDC-I, segundo os problemas táticos ofensivos e defensivos transversais a todas as matérias de ensino, potenciou a aprendizagem dos alunos e possibilitou a rentabilização de todo o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, os dados da nossa investigação parecem suportar o princípio do *transfer* de aprendizagem entre os conteúdos de ensino nos JDC-I.

Contudo, são necessários mais estudos, no âmbito da EF, que corroborem as relações apresentadas. Os estudos futuros deverão ter em consideração amostras e períodos de intervenção maiores e mais longos, diferentes contextos e diferentes abordagens metodológicas e/ou abordagens faseadas ao longo do ano letivo (diferentes UD).

7.2.2. Balanço da ACPC

A ACPC é um evento desportivo de uma enorme dimensão e reconhecimento ao nível da RAM, dada a sua importância na formação de uma diversidade de agentes educativos e desportivos, como, os professores de EF, os treinadores e os alunos. Assim, sendo, é fundamental destacar que tivemos um total de 184 inscritos na ação de formação, o que vem um pouco comprovar a afirmação anterior. Um evento desta proporção, exigia, no mínimo, uma articulação, cooperação e interação global entre todos os estagiários para termos sucesso na operacionalização e dinamização da ação.

Numa análise reflexiva das tarefas inerentes ao pré-impacto da ACPC, consideramos que existem um conjunto de fatores que podem ser rentabilizados e/ou aprimorados numa futura organização. Na divulgação da ação, refletimos que se tivéssemos estabelecido uma parceira, com o departamento de artes e humanidades da UMa para a elaboração do cartaz, esse processo teria sido potencializado, visto que esses elementos possuem mais ferramentas e capacidade de comunicação. Outro aspeto que

poderíamos ter equacionando é a conceção de uma base de dados atualizada com os contatos eletrónicos das escolas da RAM, para garantirmos a propagação do evento a todos os professores, independentemente do ciclo de estudo. No nosso entender, as funções de *coffee break* poderiam ser melhor administradas se, na parceria com o bar da UMa, tivéssemos a possibilidade de usufruir, principalmente, das suas infraestruturas e materiais de apoio para a conservação e preparação dos alimentos. Por sua vez, nas funções de secretariado parece-nos muito pertinente equacionarmos outras formas para minimizar os gastos dos recursos materiais e reduzir o impacto ecológico produzido pela nossa organização, como p.e., a entrega do programa do evento e folhas de rascunho a cada participante. Uma solução oportuna, na nossa opinião, seria a criação de um link ou *QR Code* para os formandos consultarem esses documentos a partir dos meios tecnológicos. Adicionalmente, essa estratégia também poderia ser aplicada para aferirmos os índices de satisfação dos participantes, através de um pequeno questionário, no sentido de termos mais informações pertinentes sobre as temáticas e o desempenho dos preletores, uma vez que recorreremos, unicamente, ao diálogo informal com os participantes.

A apresentação do nosso NE ocorreu no dia 7 de março, na parte da manhã, estando inserida no módulo 2 “Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão” e teve como moderadores o Prof. Dr. João Prudente e o Prof. Dr. Duarte Sousa. A este painel juntaram-se as intervenções do NE da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo da Silva, bem como, as dos Mestres Romualdo Caldeira e Rúben Freitas. A temática da nossa prelação foi a “Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática” e esteve repartida em duas componentes. Uma componente mais teórica, com o intuito de apresentar a implementação do MEC no contexto escolar, as evidências científicas que corroboram na aprendizagem dos JDC-I, o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do percurso da UD de JDC-I (i.e., vídeos) e as potencialidades da abordagem politemática nos JDC-I. Na componente mais prática foram evidenciados, particularmente, os resultados da aplicação de duas abordagens (politemática e monotemática) no ensino dos JDC-I, em aulas de EF em turmas do 3.º Ciclo, intervencionadas a partir do MEC. Para isso, a investigação comportou o mínimo de 20 horas de intervenções em ambas abordagens e quantificou-se a performance global em jogo. A mensagem que procurámos transmitir foi que o MEC teve um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, nas aulas politemáticas, e que existiram diferenças significativas entre as duas abordagens no ensino dos JDC-I, favorecendo, sobretudo, as politemáticas. Com isso, uma UD politemática de JDC-I possibilita o princípio de *transfer*

de conhecimentos entre as matérias de ensino que possuem problemas táticos comuns (i.e., potencializando a compreensão do jogo), sendo essa afirmação suportada pelos dados da nossa investigação. Embora não tenhamos resultados significativos na abordagem monotemática ao nível da compreensão do jogo, é necessário reforçar que os alunos estiveram no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo proporcionadas uma diversidade de experiências ricas e marcantes que contribuíram positivamente para o desenvolvimento integral do aluno, como p.e., a autonomia, a responsabilidade, a comunicação, as relações interpessoais, entre outras.

Numa análise da nossa intervenção propriamente dita, no que concerne à nossa comunicação e pertinência da temática desenvolvida, penso que, num balanço geral, correu muito bem, dentro dos parâmetros e objetivos definidos pelo nosso NE para a ação de formação. Ambos os preletores eram conhecedores profundos dos conteúdos expostos e, assim sendo, o discurso foi audível, perceptível e fluído. Após as comunicações foi desenvolvido um pequeno espaço de debate, para a colocação de algumas questões, onde conseguimos dar uma resposta sustentada e coerente sobre a eficiência da implementação do modelo e as suas recomendações. Ressaltar as intervenções do Prof. Dr. Elvino Gouveia e do Prof. Dr. Helder Lopes que contribuíram, particularmente, para reforçar a importância de novas ideologias de ensino e a abertura de um espaço para a colaboração com os professores das escolas da RAM. No final da ACPC tivemos o privilégio de ouvir determinadas palavras elogiosas, de alguns participantes sobre a pertinência do trabalho desenvolvido, bem como, pela nossa dedicação em expor todo o estudo realizado. Esta investigação possibilitou estudar uma problemática que ainda carece de evidências científicas que comprovem o potencial de abordagens alternativas no ensino dos JDC-I e, principalmente, dar continuidade à investigação a longo prazo realizada na EB23DECB. Por fim, na nossa opinião a manutenção da temática nas duas ações de natureza científica-pedagógica (i.e., ACPI e ACPC) traduziu-se numa comunicação mais rica e objetiva, uma vez que nos possibilitou uma melhor organização e consolidação dos conteúdos abordados. Contudo, admitimos que, após uma reflexão conjunta do NE, concluímos de se tivéssemos permitindo, aos intervenientes, o acesso aos dossiers da equipa (i.e., criado um *link*) poderíamos ter fomentado a compreensão do instrumento teórico-prático utilizado e, de facto, é um elemento indispensável na operacionalização do MEC.

Para finalizar, não podemos deixar de realçar a importância da inclusão destas práticas formativas no MEEFEBS que contribuíram, especialmente, para a nossa formação pessoal e profissional, no sentido em que nos proporcionou a oportunidade de

desempenhar um conjunto de tarefas e responsabilidades relacionadas com os processos de gestão e organização de eventos, bem como, o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências e aprendizagens, nomeadamente, a comunicação, as capacidades de pesquisa e investigação, e o pensamento crítico.

Pontos-Chave das Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

- Palcos privilegiados para todos os preletores partilharem reflexões e práticas de estudos realizados em escolas da RAM, tal como, sobre a EF e o Desporto Escolar;
- Oportunidade para os professores estagiários contribuírem para a formação de todos aqueles que intervêm na EF e/ou na formação desportiva;
- Aplicação de instrumentos válidos e propostas metodológicas alternativas sobre o ensino dos JDC-I, no contexto escolar;
- “Investigações abertas” que possibilitam a colaboração de professores/investigadores com ideias pedagógicas inovadoras e, particularmente, a formação de equipas de campo para uma recolha de dados mais eficiente e rigorosa;
- Multiplicidade de experiências e vivências pedagógicas, resultantes da investigação efetuada no EP, que se traduzem em mais-valias no desenvolvimento de competências e capacidades ao nível pessoal e profissional de um docente.

VIII. Considerações Finais

O presente documento abrange todo o trabalho desenvolvido ao longo do percurso de EP, no ano letivo 2019/2020, onde procurámos definir, sustentar e refletir criticamente todas as opções e instrumentos didático-pedagógicos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O EP representou uma etapa complexa e desafiante, que nos proporcionou uma multiplicidade de oportunidades, aprendizagens e desafios diários, no sentido de desenvolvermos competências e atitudes necessárias para darmos seguimento à (re)construção dos saberes ao longo do nosso processo de formação.

Este processo de ensino-aprendizagem representou a nossa primeira aproximação à prática profissional docente proporcionando-nos, assim, uma responsabilização pelas nossas atuações didático-pedagógicas e, principalmente, pelo desenvolvimento integral dos nossos alunos. Para tal, o desenvolvimento de uma prática colaborativa e reflexiva foi determinante para a construção de um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação das nossas experiências didático-pedagógicas. Essa prática permitiu estabelecer ligações com os construtos teóricos, adquiridos ao longo do nosso processo formativo, para uma eficiente perceção e resolução de problemáticas em situações emergentes na realidade escolar e em outras realidades. Nesta lógica, as aulas de EF foram verdadeiros laboratórios de experiências pedagógicas que nos possibilitaram colocar os alunos no centro do processo pedagógico pois, para uma educação coerente com o tipo de Homem que pretendemos formar, não se pode restringir apenas a uma transmissão de conhecimentos estereotipados e pré-formatados. Ao longo do nosso processo de ensino-aprendizagem procurámos aplicar uma diversidade de metodologias e estratégias de ensino, para desenvolver um processo mais personalizado, indo ao encontro das particularidades do contexto escolar inserido. A aplicação desses instrumentos possibilitou a criação de ambientes mais autênticos e apelativos, para o aluno ser um agente ativo da construção dos seus conhecimentos e aprendizagens. Consideramos que essa atitude proativa comprometida com a aprendizagem contribuiu, particularmente, para potencializarmos o desenvolvimento de alunos autónomos e reflexivos, capazes de se adaptarem a diferentes contextos, de tomarem decisões perante situações críticas e de interagirem, mutuamente, para alcançarem objetivos individuais e de grupo. No entanto, para desenvolver essas aprendizagens, nas nossas práticas educativas, o professor necessita também de saber agir em contextos diferentes, saber identificar e compreender os indicadores induzidos nas diferentes matérias de ensino para atuar sobre as capacidades

e potencialidades dos alunos. Nesse sentido, o processo pedagógico é uma aprendizagem mútua.

Ao longo do EP desenvolvemos e/ou aprimoramos uma multiplicidade de competências e capacidades no domínio pessoal e profissional, entre os quais: (i) a capacidade de análise e reflexão sobre as tomadas de decisão ao longo do EP; (ii) a autonomia e iniciativa para resolução de problemáticas referentes ao contexto escolar inserido e para a realização das atividades propostas; (iii) a capacidade de leitura e adaptação das situações de aprendizagem, de acordo com os objetivos de aprendizagem e, particularmente, com os níveis de proficiência dos alunos; (iv) o desenvolvimento de uma diversidade de relações interpessoais; (v) o incremento de *skills* de apresentação, organização, comunicação (i.e., oral, escrita e linguagem corporal e emocional) e gestão da aula; e (vi) um trabalho em equipa para a operacionalização e dinamização de atividades com o meu NE e os outros agentes educativos.

Durante o EP foi possível estabelecermos uma ligação coerente entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do nosso processo formativo, incluindo assim a Licenciatura em Educação Física e Desporto, assim como, o 1.º ano do MEEFEBS. Estes conhecimentos, aliados, contribuíram para compreendermos e refletirmos sobre os fenómenos para uma melhor contextualização e efetivação das nossas práticas e, ainda, para (re)construirmos os nossos conhecimentos e capacidades ao nível das potencialidades e limitações de cada instrumento, nas nossas intervenções. Neste processo importa realçar a contribuição da utilização de uma multiplicidade de metodologias e instrumentos didático-pedagógicos, propostas pelo projeto EFERAM-CIT, que possibilitaram potencializar, significativamente, a gestão do nosso processo de ensino-aprendizagem, como p.e., a concretização da caracterização da turma. Desse modo, as competências e capacidades adquiridas ao longo do nosso percurso formativo forneceram-nos meios e ferramentas para a resolução de problemáticas e, conseqüentemente, uma atuação mais eficiente no nosso contexto escolar e noutros contextos distintos.

Todas as macro atividades, previstas pelas linhas programáticas do EP, estabeleceram uma articulação direta com a PL, traduzindo-se num processo mais consistente. A título de exemplo, as Ações Científico-Pedagógicas representam essa ligação coerente realizada entre a lecionação das aulas de EF e a investigação desenvolvida durante o EP. Essa investigação possibilitou-nos empregar uma diversidade de instrumentos e propostas metodológicas alternativas sobre o ensino dos JDC-I no

contexto escolar. Com isso, o nosso repertório de competências e capacidades desenvolveu, significativamente, sobretudo, na compreensão e domínio de metodologias e instrumentos que nos permitem construir o futuro. Essas atividades contribuíram para aprimorarmos a nossa capacidade de comunicação e interação com um público-alvo, fruto da apresentação do estudo desenvolvido no âmbito de EP, assim como, partilhar as nossas reflexões e práticas sobre as potencialidades de uma abordagem alternativa para o ensino dos JDC-I. As outras atividades contribuíram, de igual forma, para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, através do trabalho cooperativo e colaborativo com os alunos e professores do grupo disciplinar de EF, no planeamento e organização de atividades pedagógicas complementares. Nesse sentido, destacar a AEC que nos proporcionou uma envolvência positiva dos pais e/ou EE, no processo educativo e na vida escolar dos alunos, sendo essa uma das prioridades da EB23DEBC propostas no PEE.

Analisando objetivos e expectativas, inicialmente definidos, e tendo em conta as afirmações anteriores, podemos mencionar que foram alcançados embora, no decurso do nosso EP, deparássemo-nos com algumas dificuldades e incertezas em determinadas situações. Porém, tivemos a capacidade de responder aos desafios superando os nossos limites de modo a respondermos de uma forma eficiente, aos obstáculos colocados, procurando, assim, enriquecer o nosso estágio e a aprendizagem. A título de exemplo, o período de lecionação em regime não presencial resultante da pandemia de COVID-19, foi um desses momentos, onde tivemos de idealizar novas estratégias didático-pedagógicas, para responder às circunstâncias encontradas e para continuarmos a desenvolver aprendizagens nos alunos, pois não nos acomodamos perante essa situação, ficando à espera de uma solução. Num momento em que o mundo não estava preparado para esse contexto emergente, a nossa área assumia um papel crucial para promover a atividade física e saúde mental dos nossos alunos. Em relação às expectativas iniciais, compreendi que a aprendizagem pode ser desenvolvida diariamente e, se oferecermos as condições adequadas, os alunos poderão ser estimulados a ter uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos.

Em síntese, o EP foi, sem dúvida, uma experiência extraordinariamente rica e marcante para a nossa formação profissional inicial, bem como para o nosso desenvolvimento pessoal. Este processo de ensino-aprendizagem proporcionou-nos abastecer e capacitar de ferramentas para auxiliarem-nos a (re)construir conhecimentos de uma forma sustentada. Em atuações futuras necessitamos de continuar a desenvolver processos pedagógicos personalizados, para induzir comportamentos e transformações

nos alunos, de acordo com o tipo de Homem que pretendemos formar para a sociedade. Assim, com certeza seremos futuros “profissionais que se assumem como catalisadores de processos de amadurecimento” (Lopes et al., 2013, p. 64). Seguramente, o caminho ainda é longo, mas este é o primeiro passo para uma direção certa!

IX. Referências Bibliográficas

- Agência Lusa. (24 de Janeiro de 2019). *Portugueses fazem cada vez menos exercício físico*. Obtido em 1 de Dezembro de 2020, de Observador: <https://observador.pt/2019/01/24/portugueses-fazem-cada-vez-menos-exercicio-fisico/>
- Aleixo, I., Mesquita, I., & Corte-Real, A. (2012). Impacto da aplicação de um modelo de ensino híbrido no desenvolvimento de elementos técnicos na Ginástica Artística. *RPCD*, 12(2), 12-27.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10ª ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em Ginástica* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Association for Physical Education (APE). (2008). Health Position Paper. *Physical Education Matters*(3), 8-12.
- Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar? (2019). *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46-52.
- Bancalheiro, C. (2014 de Fevereiro de 25). *OMS avisa que Portugal é dos países europeus com mais excesso de peso infantil*. Obtido em 1 de Dezembro de 2020, de Público: <https://www.publico.pt/2014/02/25/sociedade/noticia/excesso-de-peso-infantil-pode-vir-a-tornarse-uma-nova-norma-na-europa-1626164>
- Banks, S., & Dinges, D. (2007). Behavioral and physiological consequences of sleep restriction. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 3(5), 519-528.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino de Dança*. Lisboa: FMH Edições.
- Batista, P. (2019). Avaliação Em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46-52.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. Em S. P. (Eds.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: Lisboa: Omniserviços.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Broek, G. V., Boen, F., Claessens, M., Feys, J., & Ceux, T. (2011). Comparison of Three Instructional Approaches to Enhance Tactical Knowledge in Volleyball among University Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 375-392. doi:<https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.375>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical Education*, 10, 9-16.
- Caldeira, J. G. (2019). As competências essenciais e a avaliação na Educação Física. Em H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 94-101). Funchal: Universidade da Madeira.
- Caldeira, R., Freitas, R., Gaspar, A., Oliveira, R., Sousa, H., Pestana, M., . . . Gouveia, É. R. (2019). O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar. Em H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 211-227). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: um Estudo das Condições e Fatores de Ensino-Aprendizagem associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*(14), 7-32.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. Em F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, J. J. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemática da Educação Física I* (pp. 98-100). Funchal: Universidade da Madeira.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10/11), 135-151.

- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena: Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Clegg-Kraynok, M., McBean, A., & Montgomery-Downs, H. (2011). Sleep quality and characteristics of college students who use prescription psychostimulants nonmedically. *Sleep Medicine*, 12(6), 598-602.
- Costa, A., Macías, C., Faro, C., & Mattos, L. (2016). Ginástica na Escola: Por onde ela anda professor? *Conexões*, 4(14), 76-96.
- Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, Conteúdos e Estratégias. Em F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana, *Formação de Professores em Educação Física - Concepções, Investigação e Práticas* (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - FMH.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Ekelund, U., Poortvliet, E., Yngve, A., Hurtig-Wennlöv, Nilsson, A., & Sjöström, M. (2001). Heart rate as an indicator of the intensity of physical activity in human adolescents. *Eur J Physiol*, 85, 244-249.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game Performance and Understanding Within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 363-388.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2018). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, 1-22.
- Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: Ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 24-31). Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernando, C., Vicente, A., Prudente, J., & Lopes, H. (2019). A personalização nas aulas de Educação Física e a metodologia de Diagnóstico, Prescrição e Controlo. Em

- H. Lopes, R. A. É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 105-112). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte*, XVI(81), I-VIII.
- Flores, M. A., & Simão, A. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- FPA. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Garganta, J. (1995). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. Em A. Graça, & J. Oliveira (Edits), *O Ensino dos Jogos Desportivos* (2ª ed., pp. 11-26). Porto: FCDEF - Universidade do Porto.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12(6), 1-17.
- Gonçalves, C., & Lopes, H. (2017). O Atletismo enquanto matéria de ensino – a perceção dos alunos. *Seminário Internacional Desporto e Ciência* (pp. 96-102). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., . . . Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 962-970.
- Gouveia, É. R., Ihle, A., Gouveia, B., Kliegel, M., Malho, H., Freitas, B., . . . Gaspar, M. (2018). O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão segundo uma Abordagem Tática ao Jogo: um estudo quasi-experimental em alunos do Ensino Básico. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 74-86). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Gouveia, É., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação dos Alunos do 3.º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemática da Educação Física* (pp. 136-147). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Rev Port Cien Desp*, 7 (3), 401-421.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Em F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2005). *Teaching and Learning Team Sports and Games*. New York: RoutledgeFalmer.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., Oliver, J., Wilkinson, C., & Fellingham, G. (2004). The effects of two instructional models - tactical and skill teaching - on skill development and game play, knowledge, selfefficacy, and student perceptions in volleyball. *Physical Educator*, 61(4), 186-199.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Portland, ME: Stenhouse.
- Hilke, E. V. (1990). *Cooperative Learning*. Fastbask 299. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Holt, J. E., Ward, P., & Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 101-118.
- Holt, N. L., Streaun, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-76.
- Instituto Nacional de Estatística. (26 de Novembro de 2019). *Rendimento e Condições de Vida*. Obtido em 2020 de 15 de Novembro, de INE: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354099170&DESTAQUESmodo=2
- Kirk, D. (2005). Future prospects for Teaching Games for Understanding. Em L. Griffin, & J. Butler, *Teaching Games for Understanding: theory research and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jäger, T. (2007). Development and validation of the cognitive telephone screening instrument (COGTEL) for assessment of cognitive function across adulthood. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 141(2), 147-170.
- Light, R. L., Harvey, S., & Mouchet, A. (2014). Improving 'at-action' decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport Educ Soc*, 19(3), 258-275.

- Lopes, H., Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. L., Simões, J., & Alves, R. (2016). *Problemáticas da Educação Física II*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., . . . Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). Em H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, É., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2017). As novas tecnologias e a rotura do processo pedagógico. *Seminário Desporto e Ciência 2017* (pp. 1-10). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J., & Fernando, C. (2017). A Personalização do Processo Pedagógico- A Perceção dos Alunos. Em C. N. Fino, & J. M. Sousa (Org.), *(Contra) tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp. 113-123). Funchal, Portugal: Centro de Investigação em Educação-Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J., Simões, J., & Fernando, C. (2016). Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico - Operacionalização ao nível do Atletismo e do Judo em contexto escolar. *Seminário Desporto e Ciência 2016* (pp. 10-15). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F., & Fernando, A. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Universidade da Madeira*, 54-65.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Vieira, M., & Catarina, F. (2016). O Processo Pedagógico nos Desportos de Combate. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 48-56.
- López, L., Jordan, O., Penney, D., & Chandler, T. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications for tge development of the sports curriculum. *European Psysical Education Review*, 15(1), 47-63.
- Loughran, J. J. (2010). *What expert teachers do: Teachers' professional knowledge of classroom practice*. London: Allen & Unwin, Routledge.
- Lusa. (30 de Setembro de 2019). *Jovens portugueses leem cada vez menos e hábitos das famílias influenciam*. Obtido em 30 de Novembro de 2020, de Visão: <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2020-09-30-jovens-portugueses-leem-cada-vez-menos-e-habitos-das-familias-influenciam/>

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Ciências da Educação*(8), 7-22.
- Matthiesen, S., Silva, M., & Silva, A. (2008). Atletismo na Escola. *Revista Motriz*, 14(1), 96-104.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 287-305.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Mesquita, I. (1993). A complexidade das tarefas enquanto factor discriminante da qualidade da resposta motora em voleibol . Em J. Bento, & A. Marques, *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva* (pp. 329-339). Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. Em A. Gaya, A. Marques, & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades* (pp. 143-170). Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos colectivos* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na Escola através do Modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-37). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

- Mitchel, S. A., Oslin, L. J., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moreira, J., & Araújo, C. (2004). *Manual Técnico e Pedagógico de Trampolins* (10 ed.). Porto: Porto Editora.
- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 39-50.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Em V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4ª ed., pp. 877-904). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., . . . Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, present on cd. Em M. Koskolou (Ed.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science* (pp. 24-28). Athenes, Greece: Pashalidis Medical Publisher, European College of Sports Science.
- Nunes, R. (2016). Metodologia de ensino de Voleibol. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 63-64). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Nyström, C. D., Pomeroy, J., Henriksson, P., Forsum, E., Ortega, F. B., Maddison, R., . . . Löf, M. (2017). Evaluation of the wrist-worn ActiGraph wGT3x-BT for estimating activity energy expenditure in preschool children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 71, 1212-1217.
- Oslin, J., Mitchel, S., & Griffin, L. (1998). The Games Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 27, 231-243.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Revista Da Investigação às Práticas*, 2, 37-52.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.

- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oilveira, R., & Gouveia, E. (2018). Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didáticas da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 231-243). Funchal: Universidade da Madeira.
- Petrica, J. (2003). *Formação de Professores na Educação Física: Análise da Dimensão Visível e Invisível do Ensino em Função de Modelos Distintos de Preparação para a Prática. Tese Apresentada com vista à Obtenção do Grau de Doutor em Ciências Humanas e Sociais*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie e Recherche - Analyse de L'Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha: Gymos Editorial.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. L. (2004). *Estágio e Docência* (2ª ed.). Cortez: São Paulo.
- Pinto, J., Rodrigues, A., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. Correia, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 130-138). Funchal: Universidade da Madeira.
- PORDATA. (2020). *Bases de Dados Portugal Contemporâneo*. Obtido em 25 de Novembro de 2020, de Fundação Francisco Manuel Dos Santos: <https://www.pordata.pt/>
- Prudente, J. (2006). *Análise da Performance Tático-Técnica no andebol de alto nível. Dissertação de doutoramento*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Prudente, J. (2014). A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problématica da Educação Física I* (pp. 55-58). Funchal: Univerisdade da Madeira.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física* (Vol. 91). Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Racette, S. B., Dill, T. C., White, M. L., Castillo, J. C., Uhrich, M. L., Inman, C. L., . . . Clark, B. R. (2015). Influence of Physical Education on Moderate-to-Vigorous

- Physical Activity of Urban Public School Children in St. Louis, Missouri, 2011–2014. *Prev Chronic Dis*, 12, 1-4.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). I'll be a nothing': Structure, agency and the construction of identity through, agency and the construction of through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3), 343-354.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Robertson, R., Goss, F., Andreacci, J., Dubé, J., Rutkowski, J., Snee, B., . . . Metz, K. (2005). Validation of the Children's OMNI RPE Scale for Stepping Exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 290-298.
- Rodrigues, A., & Lopes, H. (2017). As novas tecnologias no quotidiano do professor de Educação Física. *Seminário Internacional Desporto e Ciência 2017* (pp. 36-42). Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, A., Gouveia, É., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Pedómetro como ferramenta de intervenção na Escola. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 118-129). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Rolim, R., & Colaço, P. (2002). *A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Development. Em M. J. Coelho e Silva, & C. Gonçalves (Ed.), *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. Em A. Rosado, & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens* (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Sarruge, C., Ginciene, G., & Impolcetto, F. (2020). O Ensino da Lógica do Jogo de Voleibol: Uma Proposta a partir do Teaching Games for Understanding e do uso de tecnologias. *Movimento*, 26, 1-14.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide in sport education* (4ª ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Silva, D., Silva, L., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 196-203). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, J., Rodrigues, B., Rodrigues, A., Nunes, R., Gouveia, É., & Alves, R. (2018). O Ensino do Voleibol com Recurso à Abordagem Tática: o Exemplo do Smashball. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 181-199). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, L. C., Simões, J., Silva, D., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2016). Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 182-192). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Silva, M. (2013). A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores. *Gestão e Desenvolvimento*(21), 321-344.
- Silva, M., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura*. Funchal: Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, &

- A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A educação - Condicionamentos ou adaptabilidades. *Actas, Seminário Internacional Desporto e Ciência 2010*. Funchal.
- Sousa, A. (1980). *A Dança Educativa na Escola. Movimento Educativo - Expressão Corporal - Dança Criativa*. Lisboa: Básica Editora.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 18-37). Funchal: Universidade da Madeira.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Wang, G. Y., Pereira, B., & Mota, J. (2005). Indoor physical education measured by heart rate monitor: A case study in Portugal. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 45(2), 171-177.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6^a ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

X. Referências Normativas

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Estabelece o currículo dos ensinos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

XI. Apêndices

Apêndice 1: Plano Anual.

DIA	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Domingo	1			1			1			
2.ª F	2			2			2			1
3.ª F	3	1		3			3			2
4.ª F	4	2		4	1		4	1		3
5.ª F	5	3		5	2		5	2		4
6.ª F	6	4	1	6	3		6	3	1	5
Sábado	7	5	2	7	4	1	7	4	2	6
Domingo	8	6	3	8	5	2	8	5	3	7
2.ª F	9	7	4	9	6	3 (IS)	9	6	4	8
3.ª F	10	8	5	10	7	4	10	7	5	9 (FS)
4.ª F	11	9	6	11	8	5	11	8	6	10
5.ª F	12	10	7	12	9	6	12	9	7	11
6.ª F	13	11	8	13	10	7	13	10	8	12
Sábado	14	12	9	14	11	8	14	11	9	13
Domingo	15	13	10	15	12	9	14	12	10	14
2.ª F	16 (IS)	14	11	16	13	10	16	13	11	14
3.ª F	17	15	12	17	14	11	17	14	12	16
4.ª F	18	16	13	18	14	12	18	15	13	17
5.ª F	19	17	14	19	16	13	19	16	14	18
6.ª F	20	18	15	20	17	14	20	17	14	19
Sábado	21	19	16	21	18	14	21	18	16	20
Domingo	22	20	17	22	19	16	22	19	17	21
2.ª F	23	21	18	23	20	17	23	20	18	22
3.ª F	24	22	19	24	21	18	24	21	19	23
4.ª F	25	23	20	N	22	19	25	22	20	24
5.ª F	26	24	21	26	23	20	26	23	21	25
6.ª F	27	25	22	27	24	21	27	24	22	26
Sábado	28	26	23	28	25	22	28	25	23	27
Domingo	29	27	24	29	26	23	29	26	24	28
2.ª F	30	28	25	30	27	24	30	27	25	29
3.ª F		29	26	31	28 (FS)	25	31	28	26	30
4.ª F		30	27		29	26		29	27	
5.ª F		31	28		30	27		30	28	
6.ª F			29		31	28			29	
Sábado			30			29			30	
Domingo									31	

Legenda
Aulas de Educação física do 7.º
Feriados (em Período Letivo)
Férias e/ou Interrupção Letiva
Atividades Departamento EF
Fins de Semana (em Período Letivo)
IS-Início do Semestre
FS- Fim do Semestre

Apêndice 2: Exemplo de uma UD.

A Estrutura da UD utilizada ao longo da gestão do processo de ensino-aprendizagem, era constituída pelos seguintes pontos:

1. Título da UD: Unidade Didática de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão
2. Caraterização da Matéria de Ensino
3. Caraterização dos Recursos Disponíveis
 - 3.1. Recursos Humanos
 - 3.2. Recursos Espaciais
 - 3.3. Recursos Materiais
 - 3.4. Recursos Temporais
4. Conteúdos Programáticos do PNEF
5. Processo de Avaliação da UD de JDC-I
 - 5.1. Avaliação Diagnóstica
 - 5.2. Avaliação Formativa
 - 5.3. Avaliação Sumativa
6. Cronograma de Estruturação dos Conteúdos de Ensino
 7. Estratégias Pedagógicas e Didáticas
 - 7.1. Estratégias Gerais
 - 7.2. Estratégias Específicas
8. Balanço Geral da UD de JDC-I

Uma versão completa da UD de JDC-I poderá ser consultada e descarregada através do seguinte *link*: <https://drive.google.com/file/d/15AoOr8QcmRyMUsfmP5KAtRhBi2pFPCnj/view?usp=sharing>

Apêndice 3: Exemplo de um PdA.



Plano de Aula n° 19 e 20

Professor: Zeca Ribeiro Pestana		Matéria (s) de Ensino: JDC (Futebol)			
Ano/Turma: 7º1	Data: 28/10/2019	Duração: 01H30	Hora: 15H00-16H30	N° de alunos: 23	
Instalação: Polidesportivo (Campo Outdoor)		Recursos materiais: Bolas; Coletes; Sinalizadores; Cones; Mini Balizas			

Objetivo (s) Geral: 1- Dinamizar o Modelo de Competência; 2-Comportamento Ofensivos e Defensivos; 2.1- Desenvolver os Problemas Táticos dos JDC-I (Processo Ofensivo e Defensivo) na Modalidade de Futebol; 3- Desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas

N°	Descrição do Exercício	Objetivo(s) Específico(s)	Organização e/ou Condicionantes	Material e/ou Grupos	Tempo	Hora
1 (PI)	Chegada dos alunos ao espaço de aula e realização de uma comunicação inicial sobre os objetivos a desenvolver na aula	- Efetuar a chamada dos alunos; -Explicar os objetivos e as dinâmicas definidas para a aula - Esclarecer pequenos detalhes de modo a orientar a realização da 1ª Jornada.			3'	15H04
Transição					1'	15H05
2 (PI)	1- Realização de uma ativação funcional, isto é, preparar o organismo para a prática desportiva	1-Mobildade Articular + Alongamentos dinâmicos; 1.1- Jogo da Apanhada	1-Alunos posicionados sobre a linha de meio-campo virados para o professor (para o lado da baliza com parede – diminuição campo de visão e comportamentos de desvio);		3'+3' (1 e 2)	15H13
Transição					1'	15h14
4 (PF)	1- Modelo de competência (aplicação e dinamização)	1ª Jornada (conclusão) e 2ª Jornada – Futebol - Cumprimento de Funções (Responsabilidade, autonomia, adaptação, tomada de decisão e montagem de estratégias) 1. Problemas táticos dos JDC-I, no processo ofensivo e defensivo 1.1. Ações táticas-técnicas adjacentes	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª Jornada 3º Jogo – UEFA vs. CAF • 2ª Jornada 1º Jogo – CAF vs. UEFA 2º Jogo – CONMEBOL vs. CAF 3º Jogo – UEFA vs. CONMEBOL 	Recursos: mesa; coluna; material árbitro (cartões e apito) e folhas de registo.	75'	15H23
Transição – Arrumação do material de cada equipa					1'	16H214
5 (PFI)	Depois do apito final do professor, os alunos recolhem o material, arrumando-o e dirigem-se todos em direção ao professor. De seguida, realizam-se alguns exercícios de flexibilidade por cada equipa e é realizado um pequeno balanço da aula.	- Retorno à calma; - Redução da tensão muscular; -Desenvolvimento da capacidade condicional da flexibilidade; - Balanço final da 1ª Jornada (aspetos positivos e aspetos menos positivos)	- Cada equipa realiza o trabalho de alongamentos de acordo com o dossiê; - Reflexão em conjunto (descoberta guiada)		3'	16H30

Observações:

Avaliação Formativa (ao longo do ano)

N°	Nome	Domínio das Atitudes / Valores				Domínio Psicomotor	Domínio Cognitivo
		Responsabilidade	Intervenção	Sociabilidade	Autonomia		
1							

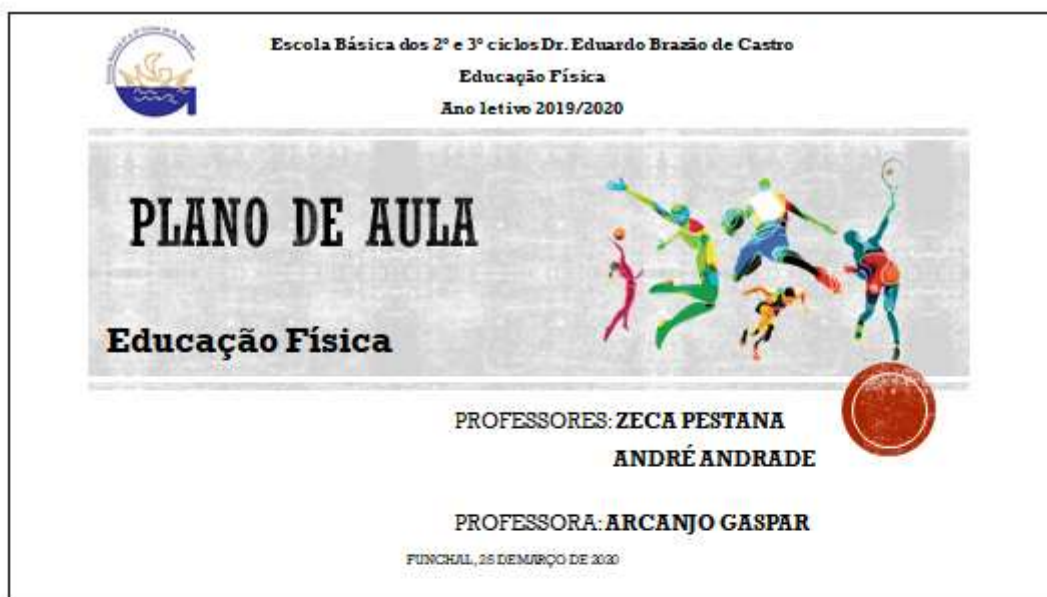
Apêndice 4: Exemplo de um Dossier de Equipa dos JDC-I.

O Dossier de Equipa utilizado ao longo da UD de JDC-I a partir da implementação do MEC, era composto pelos seguintes aspetos:

- O resumo histórico (i.e., marcos e personalidades) da equipa dos alunos;
- Os dados da equipa (i.e., os elementos, as funções e a cor do equipamento de jogo);
- Os contratos da equipa e respetivas funções;
- Os regulamentos dos dias de treino e campeonato (jornadas);
- A calendarização da época desportiva;
- A formação dos árbitros;
- Exercícios a desenvolver e os planos de treino;
- As fichas de registo das Jornadas;
- Os exercícios de mobilidade articular e de flexibilidade.

Uma versão completa do dossier poderá ser consultada e descarregada através do seguinte *link*:
https://drive.google.com/file/d/1hjT6UU_BLLhbN4nY82YfOXrfuo-iNzoA/view?usp=sharing

Apêndice 5: Exemplo de uma apresentação em regime não presencial.



Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Educação Física
Ano letivo 2019/2020

PLANO DE AULA

Educação Física

PROFESSORES: ZECA PESTANA
ANDRÉ ANDRADE

PROFESSORA: ARCANJO GASPAR

FUNCHAL, 26 DE MARÇO DE 2020

The slide features a school logo in the top left, a central graphic of colorful human figures in various athletic poses, and a red circular seal in the bottom right.



SUMÁRIO

1. Plano de Aula;
2. Condições Necessárias;
3. Partes do Plano de Aula;
4. Instrumentos de Avaliação da Intensidade da Atividade Física.

The slide includes a lightbulb icon with colorful gears inside, a red circular seal with the number '2', and the school logo in the top right corner.

Uma versão completa do PowerPoint poderá ser consultada e descarregada no seguinte *link*:
<https://drive.google.com/file/d/1L0dJ38Z0fp-RXWt1iKIE8vXmjWK7PgJZ/view?usp=sharing>

Apêndice 6: Instrumento de AI de Ginástica (Solo e Aparelhos).

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de Ginástica								
Nº	Nome	Ginástica de Solo						Ginástica de Aparelhos		
		Avião	Roda	R.F	R.R	A.F.I	Ponte	Vela	Engrupado	Carpa
1		3	1	3	2	1	3	3	3	3
2		3	1	2	2	1	3	3	2	2
3		3	1	3	2	1	3	3	2	2
4		3	1	4	3	1	4	3	3	3
5		2	1	2	1	1	1	2	2	3
6		3	1	3	2	1	3	3	3	2
7		2	1	2	2	1	1	4	3	2
8		4	1	4	2	1	4	3	2	4
9		3	2	4	3	2	3	4	3	3
10		3	1	3	3	1	3	3	2	2
11		3	1	3	3	1	3	3	2	2
12		2	1	2	2	1	2	2	2	2
13		3	1	3	3	1	3	3	3	3
14		2	1	2	2	1	2	4	3	3
15		2	1	3	2	1	2	3	2	2
16		3	1	1	1	1	2	3	3	3
17		3	1	3	3	1	3	3	3	3
18		3	1	3	2	1	3	3	3	3
19		3	1	3	3	1	3	3	3	3
20		2	1	2	2	1	2	2	2	2
21		2	1	2	2	1	2	3	3	3
22		3	1	3	2	1	3	3	3	3
23										
24		2	1	3	2	1	2	3	2	2
25		2	1	2	2	1	2	3	2	2

CrITÉRIOS de Avaliação: 1= O aluno Não Realiza o elemento gÍmnico (não realiza nenhum critÉrio); 2= O Aluno Realiza Com Muita Dificuldade o elemento gÍmnico (1 ou dois critÉrios); 3= O Aluno Realiza Com Dificuldade (3 critÉrios de êxito); 4= O aluno realiza Bem (4 critÉrios de Êxito); 5= O Alunos realiza Muito Bem (todos os critÉrios de Êxito).

Apêndice 7: Instrumento de AI de Atletismo.

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de Atletismo (Corridas e Lançamentos)						
Nº	Nome	Corridas de Velocidade			Corridas de Estafeta		Lançamento do Peso	
		Part	Acel	Des	E-T	R-T	1ª Fase Preparatória	2ª Fase Arremesso
1		2	2	3	3	2	3	2
2		2	2	3	3	2	2	2
3		2	2	2	2	2	2	2
4		3	3	3	3	3	3	2
5		2	2	2	3	2	3	2
6		2	2	3	3	2	2	2
7		3	4	3	3	2	3	2
8		2	2	3	3	2	2	2
9		Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)
10		3	3	3	3	3	3	3
11		3	3	2	3	2	2	3
12		2	2	3	3	2	3	2
13		2	2	3	2	3	2	2
14		3	3	2	3	2	2	3
15		2	2	2	3	2	2	2
16		2	2	3	3	2	3	2
17		3	3	3	3	3	3	3
18		3	3	3	3	3	2	3
19		2	2	3	3	3	3	2
20		2	2	2	3	2	3	2
21		3	3	3	3	3	3	2
22		2	2	2	3	2	3	2
23								
24		3	3	2	3	2	3	2

CrITÉRIOS de Avaliação: 1= O Aluno não Realiza; 2= O aluno realiza com Muita Dificuldade; 3= O Aluno realiza com Dificuldade; 4= O aluno realiza Bem; 5= O Aluno realiza Muito Bem.

Parâmetros: Corridas de Velocidade, Estafetas e Lançamento do “Peso” foram adotados os parâmetros do projeto Mega-Sprinter, fruto da parceria entre a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA e a Direção Geral da Educação/ Desporto Escolar. **Legenda:** P2A – Partida com 2 Apoios; Acel - Aceleração; De C/S – Desaceleração com Segurança; E-T: Entrega o Testemunho sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica Ascendente e/ou Ascendente; R-T: Recebe o Testemunho em movimento na Zona de Transmissão com segurança e sem acentuada Desaceleração. 1ª Fase Prep – Preparação. 2ª Fase Arre – Arremesso

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de Atletismo - Saltos							
Nº	Nome	Salto em Comprimento				Salto em Altura			
		CB	Chamada	Voo	Queda	CB	Chamada	Voo	Queda
1		3	3	2	2	3	2	2	2
2		2	2	2	2	2	3	2	2
3		3	3	2	2	3	2	2	2
4		3	3	3	3	3	3	3	3
5		2	2	2	2	2	2	2	2
6		3	3	3	2	2	2	2	2
7		3	3	3	3	3	3	3	3
8		2	3	2	2	2	3	2	2
9		3	3	3	3	3	3	3	3
10		3	3	3	3	3	3	3	3
11		3	3	2	2	3	2	2	2
12		3	2	2	2	2	2	2	2
13		2	2	2	2	2	2	2	2
14		3	3	3	3	3	3	3	2
15		3	2	2	2	2	2	2	2
16		3	2	2	2	2	3	2	2
17		3	3	3	3	3	3	3	3
18		3	3	2	2	3	3	2	2
19		3	3	2	2	2	3	2	2
20		3	3	2	2	2	2	2	2
21		3	3	3	3	3	3	3	3
22		2	2	2	2	2	2	2	2
23									
24		3	3	3	3	3	3	3	3

Crítérios de Avaliação: 1= O aluno não Realiza; 2= O aluno realiza com Muita Dificuldade; 3= O aluno realiza com Dificuldade; 4= O aluno realiza Bem; 5= O aluno realiza Muito Bem.

Parâmetros: Salto em comprimento e salto em altura foram adotados os parâmetros do projeto Dossier do Professor desenvolvido pela Federação Portuguesa de Atletismo (FPA).

Legenda: CB – Corrida de Balanço.

Apêndice 8: Instrumento de AI de Voleibol.

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de JDC- Voleibol					
Número	Nome	Passe	Receção	Remate	Serviço	Posicionamento	Deslocamento
1		2	2	2	3	3	2
2		2	2	2	2	3	2
3		3	2	2	2	3	3
4		3	3	2	3	3	3
5		3	2	2	2	2	2
6		2	2	2	2	3	2
7		3	3	3	3	3	3
8		2	2	2	2	3	3
9		Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)	Nav (L)
10		3	3	2	3	3	3
11		2	2	2	2	3	2
12		2	2	2	2	3	2
13		3	3	2	3	3	3
14		3	3	3	3	3	3
15		2	2	2	2	2	2
16		3	2	2	3	3	2
17		3	3	3	3	3	3
18		2	2	2	2	3	3
19		2	2	2	3	3	2
20		2	2	2	2	3	3
21		3	3	3	3	3	3
22		2	2	2	3	3	2
23							
24		3	2	2	3	3	3

Critérios de Avaliação: 1= O Aluno Não Realiza; 2= O Aluno Realiza Com Muita Dificuldade; 3= O Aluno Realiza Dificuldade; 4= O Aluno Realiza Bem; 5= O Aluno Realiza Muito Bem.

Parâmetros: **Passe:** executa o gesto de forma tecnicamente correta, colocando a bola em condições de dar sequência às ações ofensivas; **Receção:** posiciona-se adequadamente conseguindo direcionar a bola para cima e para a frente de forma a dar continuidade às ações ofensivas; **Remate:** realiza o gesto de forma correta e procura um espaço vazio de acordo com o posicionamento do adversário; **Serviço:** serve por baixo colocando a bola numa zona difícil receção ou serve por cima (tipo ténis) colocando a bola no meio-campo oposto; **Posicionamento:** realiza uma leitura inteligente do jogo (trajetória da bola e posição dos companheiros), favorecendo a continuidade das ações da sua equipa; **Deslocamento:** Movimenta-se tendo em atenção a trajetória da bola e o posicionamento dos companheiros, de forma a dar continuidade às ações da sua equipa.

Apêndice 9: Instrumento de AI de ARE-Dança.

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de Atividades Rítmicas Expressivas - Dança					
Número	Nome	Corpo	Coordenação Motora	Postura	Ritmo	Exploração do Espaço	Vivência Relacional
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

CrITÉRIOS de Avaliação: 1= O Aluno Não Realiza; 2= O Aluno Realiza Com Muita Dificuldade; 3= O Aluno Realiza Dificuldade; 4= O Aluno realiza Bem; 5= O Aluno realiza Muito Bem.

Parâmetros: **Corpo:** O aluno utiliza o corpo nas situações de comunicação; os movimentos e deslocamentos mostram uma intencionalidade; faz coincidir uma frase de movimento com uma frase da música. **Coordenação Motora:** Relação entre os Membros Inferiores e Membros Superiores. **Postura:** Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular. **Ritmo:** Excelente relação música-movimento; tem noção dos tempos musicais. **Exploração do Espaço:** Utiliza o espaço de forma envolvente; utiliza as variáveis espaciais para se enquadrar com a temática. **Vivência Relacional:** Interage com a generalidade dos colegas evidenciando um grande à vontade nas relações interpessoais.

Apêndice 10: Instrumento de AI de DC.

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Inicial de Desportos de Combate						
Número	Nome	Leitura do Contexto	Adaptação do meio envolvente	Capacidade Manter a Performance	Montagem de Estratégias	Força		
						PA	Dir e Sent	CM/BA
1		2	3	2	2	2	2	3
2		3	3	3	3	3	2	3
3		2	2	3	2	2	2	3
4		3	3	3	3	4	3	3
5		2	3	2	2	2	2	2
6		3	2	2	2	2	2	3
7		3	3	3	2	4	4	3
8		2	2	3	2	2	2	3
9		3	3	3	3	4	3	3
10		3	3	3	3	3	3	3
11		2	3	2	2	2	2	3
12		2	2	2	2	3	2	3
13		3	3	3	3	2	2	3
14		2	3	3	2	3	3	3
15		2	2	2	2	3	2	3
16		3	3	3	3	2	2	3
17		3	3	3	3	3	3	3
18		3	2	2	2	2	2	3
19		4	3	3	4	4	3	3
20		2	3	2	2	3	2	2
21		3	3	3	3	3	3	3
22		2	3	2	2	2	2	3
23								
24		Nav (FI)	Nav (FI)	Nav (FI)	Nav (FI)	Nav (FI)	Nav (FI)	Nav (FI)

Crítérios de Avaliação: 1= O Aluno Não Realiza; 2= O Aluno Realiza Com Muita Dificuldade; 3= O Aluno Realiza Com Dificuldade; 4= O Aluno Realiza Bem; 5= O Aluno Realiza Muito Bem.

Legenda: PA – Ponto de Aplicação, Dir e Sent - Direção e Sentido da Força, CM/BA - Centro de Massa/ Base de Apoio. Os parâmetros foram adaptados da Taxonomia de Desportos de Combate (Almada et al, 2008).

Apêndice 11: Tabela de registro da AFo (regime presencial).

Nº	Nome	Média Final						Média Final						Média Final					
		Avaliação Formativa (Setembro)						Avaliação Formativa (Outubro)						Avaliação Formativa (Novembro)					
		Domínio das Atitudes e Valores (30%)				no Psico-	míno Cogni	Domínio das Atitudes e Valores (30%)				no Psico-	míno Cogni	Domínio das Atitudes e Valores (30%)				no Psico-	míno Cogni
Responsa	Intervenç	Sociabilid	Autonomi			Responsa	Intervenç	Sociabilid	Autonomi			Responsa	Intervenç	Sociabilid	Autonomi				
1		4,4	4,0	3,8	3,8	3,0	3,0	4,7	4,0	4,0	3,9	3,0	2,9	4,4	4,0	4,0	4,0	3,2	3,0
2		4,5	4,0	3,8	3,8	3,0	3,0	4,9	4,0	4,0	4,1	3,1	2,8	4,6	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
3		4,4	4,0	3,8	3,8	3,0	2,3	4,5	4,0	3,9	3,6	3,0	2,9	4,5	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
4		4,4	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,4	4,4	3,9	4,0	3,9	3,4	4,6	4,0	4,0	4,1	3,9	3,9
5		4,2	4,0	3,8	3,8	3,0	2,7	4,6	4,1	4,0	3,9	3,0	2,8	4,1	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
6		4,4	4,0	3,8	3,8	3,0	3,0	4,4	4,0	4,0	3,9	3,0	2,9	4,3	4,0	4,0	4,0	3,2	3,0
7		3,4	3,4	3,8	3,8	4,3	4,0	3,8	3,5	3,6	3,5	3,8	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5	3,3	3,2
8		4,4	3,8	3,8	3,6	3,0	3,0	3,6	3,1	3,4	3,4	3,0	3,0	3,9	4,0	4,0	3,6	3,4	3,0
9		3,8	3,6	3,8	3,8	4,0	3,0	3,9	3,4	3,6	3,5	3,6	3,4	3,5	3,9	3,9	3,1	3,6	3,3
10		3,8	3,6	3,8	3,6	4,0	3,0	4,3	3,8	3,8	3,9	3,1	3,0	3,9	4,0	4,0	4,0	3,1	3,0
11		4,4	4,0	3,8	3,6	3,0	3,0	4,5	4,0	4,0	3,8	3,0	3,0	4,4	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
12		4,4	3,8	3,8	3,8	3,0	3,0	4,4	3,8	4,0	3,3	3,0	3,1	4,0	3,9	3,7	3,3	3,1	3,0
13		4,5	4,0	3,8	3,8	3,0	3,0	4,3	4,0	3,9	3,4	3,0	3,0	4,3	3,9	3,9	3,3	3,0	3,0
14		3,8	3,8	3,8	3,8	3,0	3,0	4,3	3,9	3,5	3,9	3,0	3,0	3,3	3,3	3,3	2,8	2,8	2,7
15		4,4	4,0	3,8	3,8	3,3	3,0	4,6	4,0	4,0	4,0	3,1	3,1	3,2	4,0	4,0	3,2	2,8	2,8
16		4,8	4,0	3,8	3,8	4,0	3,0	5,0	4,0	4,0	4,0	3,4	3,1	4,6	4,0	4,0	4,4	3,4	3,0
17		4,4	4,0	3,8	3,8	4,0	3,0	4,8	4,0	4,0	3,9	3,5	3,0	4,4	4,0	4,0	4,0	3,8	3,3
18		4,4	4,0	3,8	3,6	3,0	3,0	4,1	3,9	3,9	3,8	3,2	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0
19		4,6	4,0	3,8	3,8	3,7	3,0	5,0	4,4	4,0	4,0	3,1	3,1	4,6	4,0	4,0	4,0	3,3	3,0
20		4,4	4,0	3,8	3,8	3,3	3,0	4,6	3,8	4,0	3,9	3,8	3,4	3,6	3,9	3,7	3,7	3,1	2,9
21		4,3	4,0	3,8	3,8	4,0	3,7	4,9	4,4	4,0	3,9	3,8	3,6	4,4	4,0	4,0	4,0	3,4	3,0
22		4,0	4,0	3,8	3,5	3,0	2,3	4,1	4,1	3,9	3,6	3,0	2,8	3,9	3,9	3,9	3,9	3,0	3,0
23																			
24		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,2	3,2	2,8	#DIV/0!	2,6	3,0	3,3	3,1	2,9	3,0	2,9
25								3,7	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,2	4,0	4,0	4,0	3,2	3,0

Apêndice 12: Tabela de registro da AFo (regime não presencial).

Nº	Nome	Tarefas				Tarefa 4	Tarefa 5	Tarefa 6- Aula	Tarefa 7	Tarefa 8	Aula	Tarefa 9	Aula 2	Tarefa 10	Aula 3 (questionário)	Aula 4	Tarefa 12	Aula 5	Tarefa 13	Aula 6	Tarefa 14	Aula 7	Tarefa 15	Aula 8	Tarefa 16	Aula 9	Tarefa 17	Aula 10
		Bateria de testes	Plano 1	Plano 2	Quiz																							
1		Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
2		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6		Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
7		Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
8		Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
9		Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
10		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
11		Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
12		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
13		Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
14		Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
15		Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
16		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
18		Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
19		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
20		Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
21		Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
22		Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
23																												
24		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
25		Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

Apêndice 13: Instrumento de observação para a assistências de aulas.

Instrumento de Observação para a Assistência de Aulas											
Escola: Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro					Ano/Turma: 8º1		Data: 04/11/2019		Hora: 8h00-9h30		
Observador: Zeca Ribeiro Pestana					Observando: André Andrade						
Funções de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações	Funções de Ensino	Critérios	Avaliação			Observações
		NS	S	SB				NS	S	SB	
Apresentação dos Conteúdos	Apresenta os objetivos gerais e as dinâmicas pretendidas no início da aula			X	- Na palestra inicial precisa de ser mais curto e direto; - Alguns alunos desatentos e comportamentos desvio; - Balanço final da aula muito eficaz	Organização	O enquadramento do material é eficiente, quer seja na colocação e na arrumação do mesmo			X	- Posicionamento muito eficaz, capaz de controlar todos os exercícios - Perdeu algum tempo com os comportamentos de desvio - Procura que os alunos percebam que podem melhorar
	Apresenta os conteúdos de um modo claro, preciso e conciso nos diversos momentos da aula		X				Posicionamento adequado para possível observação ou intervenção			X	
	O método de apresentação da informação escolhido é eficaz, quer seja por descoberta guiada ou por exposição.			X			Minimiza eficientemente os tempos de organização ao nível das transições		X		
	O professor nos diversos momentos da apresentação do conteúdo/atividade tem uma atuação eficiente e adequada.		X				Observa atentamente a prestação dos alunos e identifica os possíveis erros (diagnóstico, prescrição e controlo)			X	
	Tem em atenção a sua colocação relativamente ao grupo			X			Privilegia os feedbacks positivos em detrimento dos negativos		X		
	Nos princípios da apresentação do conteúdo/ atividades é eficaz, isto é, na descrição da ação, nas condições de realização e nos critérios de êxito.		X				Fornece feedbacks de carácter específico , no sentido de possibilitar a melhoria da prestação do aluno			X	
	Capta a atenção dos alunos		X				Procurar desenvolver um clima positivo na aula			X	
	Efetua um balanço final da aula			X				Conhece e trata cada aluno pelo seu nome		X	
Organização	Apresenta um plano de aula adequado ao nível de proficiência da turma e da matéria de ensino			X	- Plano de aula ajustado	Afetividade	Interage o mais possível com a generalidade dos alunos			X	- Não precisou de realizar grandes alterações ao plano de aula
	Proporciona as melhores condições de segurança para a participação do maior número de alunos			X			Elogia os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos		X		
	Maximiza o tempo útil de aula, no sentido de potencializar o incremento do tempo de empenhamento motor dos alunos		X				Procura ao máximo observar a prestação dos alunos , sendo quando for necessário intervêm			X	
				Reajusta às estratégias e dinâmicas da aula quando estas não estão a funcionar, se necessário.				X			



Evento Festivo

A importância da Educação Física numa escola interativa.



Horário

<p>9H00-9H15 Abertura do Evento com preleção do presidente do conselho executivo, professor Nuno Jardim.</p> <p>9H15-10H00 Palestra sobre Nutrição: 1. A importância de uma alimentação saudável a) influência no rendimento escolar b) influência na atividade física 2. Avaliação dos parâmetros de saúde pelos enfermeiros.</p> <p>10H00-11h00 Palestra sobre o Modelo de Ensino: Competência (TGRU + MED) - Blocos (7º1) + Politémica (8º1) - Avaliação Fisiológica 7º1 - Apresentação dos vídeos elaborados pelos alunos 8º1 - Apresentação dos vídeos elaborados pelos alunos</p> <p>11H00-11H10 Coffe-Break</p> <p>11h10-12H30 Evento Desportivo Supertaça Dr Eduardo Brazão de Castro: 3ºs Classificados 7º1 vs 8º1 2ºs Classificados 7º1 vs 8º1 1ºs Classificados 7º1 vs 8º1</p> <p>12H30-13H Lanche Encerramento do Evento Culminante - Entrega de prémios</p>	<p>Pergunta aos pais: Qual é o impacto de uma alimentação saudável no rendimento escolar e desportivo ?</p> <p>Pergunta aos professores: Que tipo de abordagem cooperativa promove as aprendizagens essenciais nos alunos ?</p> <div style="text-align: center;"><h1 style="font-size: 48px;">16</h1><h2 style="font-size: 24px;">Dezembro</h2><p>2019</p></div>
--	--

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Organização do Núcleo de Estágio em Educação Física

 **Convite:** 

Os alunos do 7º e 8º da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro vêm por este meio convidar vossa excelência a participar no Evento Festivo que se realizará no dia 16-12-2019 entre 9h00 as 13h00.



Pergunta aos professores:
Que tipo de abordagem cooperativa promove as aprendizagens essenciais nos alunos ?

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



 **Convite:** 

Os alunos do 7º e 8º da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro vêm por este meio convidar vossa excelência a participar no Evento Festivo que se realizará no dia 16-12-2019 entre 9h00 as 13h00.



Pergunta aos pais:
Qual é o impacto de uma alimentação saudável no rendimento escolar e desportivo ?

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro



Uma Proposta Para o Ensino dos Jogos de Invasão em Alunos dos 3º Ciclos: Modelo de Competência



Pestana, Z.¹, Gaspar, A.², Andrade, A.¹, Gouveia, E.R.^{1,3}

¹Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal; ²Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Braço de Castro, Secretaria Regional de Educação da Madeira, Portugal; ³LARGYS, Madeira Interactive Technologies Institute, Funchal, Portugal

Introdução

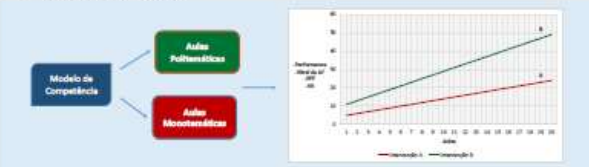
Os jogos de invasão (futebol, andebol e basquetebol) são matérias nucleares do currículo da educação física portuguesa, assumindo cerca de um quarto do seu currículo (Ministério da Educação, 2001; Gouveia et al., 2019). Devido a essa expressão no currículo e ao impacto do envolvimento dos alunos em atividades físicas ao longo da vida, é extremamente importante efetuar pesquisas sobre a eficácia do ensino dos jogos no contexto escolar (Harvey e Jarrett, 2014; Gouveia et al., 2019). Atualmente nas aulas de educação física ainda prevalece um excessivo uso de modelos tradicionais centrados no professor, sendo evidenciada a utilização maioritária do Modelo de Instrução Direta (MID) (Gil-Andas, et al., 2017). Essa abordagem pedagógica tem sido associada a um baixo desempenho e ao desenvolvimento de técnicas inflexíveis que limitam as respostas dos alunos em diversas situações de jogo (Bunker e Thorpe, 1982; Holt, Ward e Wallhead, 2006). Por outro lado, os modelos alternativos de ensino que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem proporcionam experiências ricas e marcantes, tendo um impacto positivo no desenvolvimento integral do aluno (Bunker e Thorpe, 1982; Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2004). Nas últimas décadas, têm surgido diversos modelos de ensino alternativos que centram a sua atenção para o aluno que aprende em situação de jogo adaptado. O Modelo de Competência dos Jogos Desportivos de Invasão (MCJDCI) é um exemplo desses modelos alternativos, que resulta da junção do Teaching Games for Understanding (TGU) (Bunker e Thorpe, 1982) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, et al., 2004).

Objetivos

- Apresentar as potencialidades de uma abordagem baseada no modelo de competência no ensino dos JDCI;
- Descrever as propostas metodológicas realizadas num estudo de intervenção em turmas do 3.º ciclo de ensino dos jogos de invasão.

Metodologia

Desenho do Estudo



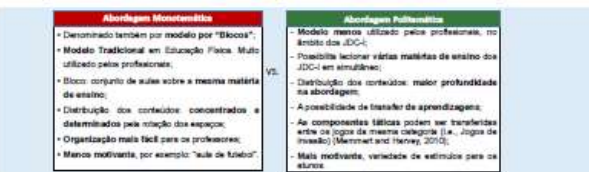
Amostra

A amostra deste estudo foram duas turmas 39 alunos (20 raparigas e 19 rapazes) com idades compreendidas entre 12 e 16 anos pertencentes a duas turmas de uma escola pública de ensino médio do Funchal, na região autónoma da Madeira.



Características da Intervenção

Abordagem A vs. Abordagem B



Organização das Aulas

O MEC substitui as UD tradicionais por épocas desportivas autónomas. Desse modo, a organização das aulas da UD do MEC foi elaborada de acordo com as fases do MED.



Estruturação das Aulas

Atividade	Conteúdos	Tempo	Atividade	Conteúdos	Tempo
1	Preparação para o jogo. Transição (defesa/ataque).	2-4'	17	Processo Defensivo: Defesa do meio. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
2	Análise tática (ex. JDCI).	5-7'	18	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
3	Processo ofensivo: Manutenção da posse de bola. Transição (defesa/ataque).	5-7'	19	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
4	Processo ofensivo: Manutenção da posse de bola. Transição (defesa/ataque).	5-7'	20	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
5	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	5-7'	21	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
6	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	5-7'	22	Preparação para o jogo. Transição (defesa/ataque).	2-4'

Conteúdos de Unidade Didática de Abordagem Monotematia

Atividade	Conteúdos	Tempo	Atividade	Conteúdos	Tempo
1	Análise tática (ex. JDCI).	5-7'	18	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
2	Processo ofensivo: Manutenção da posse de bola. Transição (defesa/ataque).	5-7'	19	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
3	Processo ofensivo: Manutenção da posse de bola. Transição (defesa/ataque).	5-7'	20	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	15'
4	Processo ofensivo: Manutenção da posse de bola. Transição (defesa/ataque).	5-7'	21	Análise tática (ex. JDCI).	5-7'
5	Processo Defensivo: Defesa do avançado. Defesa do avançado. Defesa do avançado.	5-7'	22	Preparação para o jogo. Transição (defesa/ataque).	2-4'

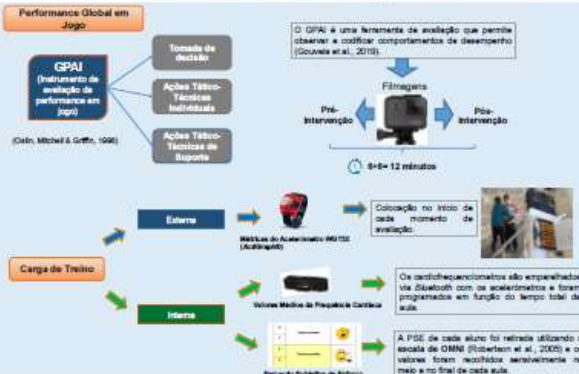
Situações de Aprendizagem

A estruturação dos conteúdos de ensino teve por base os problemas táticos dos jogos de invasão (Mitchel, Oslin & Griffin, 2013), os princípios de jogo dos JDCI e o modelo TGU.



(Mitchel, Oslin & Griffin, 2013)

Instrumentos de Avaliação



Considerações Finais

Considerando as evidências de estudos anteriores, espera-se que o MEC possa ser uma ferramenta com um enorme potencial pedagógico e didático para o ensino dos JDCI no contexto das aulas de Educação Física, uma vez que na sua génese existem características para combater os principais problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem dos JDCI. Este modelo também permite um processo de rotura com as metodologias de ensino mais tradicionais orientadas para o aprimoramento da técnica de forma descontextualizada e simultaneamente possibilita colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, não apenas estimulando-o ao nível da sua competência motora através da compreensão tática emergente dos JDCI, mas igualmente desperta as suas competências sociais.

- Para concluir, as questões que nos tentamos responder com os possíveis dados são:
 - As duas abordagens baseadas no MEC apresentam benefícios na aprendizagem dos JDCI nos alunos?
 - Uma abordagem baseada em aulas politémicas apresenta maiores benefícios do que as aulas monotematias ao nível da performance global, da frequência cardíaca, da PSE e da carga externa?

Referências Bibliográficas

- Bunker, D., & Thorpe, S. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Journal of Physical Education*, 13, 9-18.
- Gil-Andas, A., Sáez, A., Cruz, A., Pósteris, A., & Vico, F. (2017). Impact of a Hybrid TGU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Actas OMR*, 12(9), 1-17. <https://doi.org/10.17995/OMR.120917>
- Gouveia, E. R., Gaspar, A. P., Matias, A., Sáez, A., Rodrigues, A. J., Prudente, J., ... et al. (2019). The effectiveness of a tactical games approach to the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(2), 465-471.
- Holt, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-oriented approaches to teaching and coaching literature since 2000. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 139-150.
- Mitchel, S. R., Oslin, J., & Griffin, L. L. (2008). The teacher of learning from play: introducing game play in young child soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 151-169.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. 3º Ciclo. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Mitchel, S. R., Oslin, J., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Education and other tactical games approach to sport*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 201-213.
- Robertson, D., Hume, K., Anderson, C., Clark, P., Robinson, J., Jones, R., ... et al. (2005). *Validation of the OMM 1998 scale for Rating Perceptual-Motor Skills in Children*. *Physical Education and Sport*, 5(2), 289-298.
- Siedentop, R., Huisman, M., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). London: Routledge.



The poster features a background image of a library with bookshelves and a person reading. At the top left, there are logos for 'UNIVERSIDADE da MADEIRA' and a circular emblem. The date '05 Feb 2020' is prominently displayed in white text on a dark background. Below the date, the title of the research is written in white. The main theme is presented in large white text on dark blue horizontal bands. Two conference sessions are listed at the bottom, each with a time slot and a brief description of the topic and speaker.

UNIVERSIDADE da MADEIRA

05
Feb
2020

Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e Ilações para a Prática

Atividade de Natureza Científico-Pedagógica

Conferência 1:
14h00
As Potencialidades do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão (**André Andrade**)

Conferência 2:
14h30
Uma Proposta para o Ensino dos Jogos de Invasão em alunos dos 3º ciclos: Modelo de Competência (**Zeca Pestana**)

Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro
Biblioteca

Cronograma da UD das Aulas Politemáticas

Fase	Lição	Conteúdos	Formas de jogo
Pré-época	1	Avaliação Inicial dos JDC-I	Futebol -GR +4 x4 +GR; Basquetebol - 5x5;
	2-3	Processo ofensivo: - Manutenção da posse de bola; - Penetração para o alvo; - Transição defesa/ataque.	Futebol - GR+ 2x2+GR; -GR+2x1+2; -1x1 e 2x1; -GR+3x3+1+GR. Basquetebol -4x4+1; -1x1 e 2x1.

	11	Processo ofensivo: - Manutenção da posse de bola; - Penetração para o alvo.	Futebol -GR+3x3+GR. Basquetebol -4x4+1.
Época
	27	Jornada – Basquetebol	Basquetebol -5x5.

Pós-Época	29-30	Jornada – Futebol	Futebol - GR+4x4+GR.
	31	Avaliação Final dos JDC-I	Futebol -GR +4 x4 +GR. Basquetebol - 5x5.
	32-33	Preparação para o Evento Culminante	Futebol -GR +2 x2 +GR; -GR +4 x4 +GR. Basquetebol - 3x3; - 5x5.
	Evento Culminante		

Cronograma da U.D. das Aulas Monotemáticas

Fase	Lição	Conteúdos	Formas de jogo
Pré-época	1	Processo ofensivo - Penetração para o alvo; - Transição defesa/ataque.	Futebol -2 x1; -2x2; - GR+3x2+GR.
	2	Avaliação Inicial dos JDC-I	Futebol -GR +4 x4 +GR. Basquetebol - 5x5.

Época	11	Processo defensivo - Defesa do espaço; - Defesa do alvo; - Ganhar posse de bola.	Futebol -2x1; -2x1+GR+1 Apoio; -GR+ 3x3 +GR.

	15-16	Jornada – Futebol	Futebol - GR+4x4+GR.
Pré-época	17	Processo ofensivo - Manutenção de posse de bola; - Penetração para o alvo; - Transição defesa/ataque.	Basquetebol -2x1; -2x2; -3x3; -4x4.

	30-31	Jornada – Basquetebol	Basquetebol - 5x5.
...
Pós-Época	33-34	Avaliação Final dos JDC-I	Futebol -GR +4 x4 +GR. Basquetebol - 5x5.
	Evento Culminante		

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa

5 Conferências, 3 Módulos e 1 Mesa Redonda

29 | Fevereiro | 09h00 – 13h00
2020 | 14h30 – 18h30

7 | Março | 09h00 – 13h00
2020 | 14h30 – 18h30

Conferência I – *Refletir o Ensino - Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social*

Conferência II – *O Desporto Escolar na RAM*

Conferência III – *O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação*

Conferência IV – *Atividade Física, Aptidão física e Rendimento Académico*

Conferência V – *A Importância do Desporto Escolar e dos Cursos Profissionais*

3 Módulos

- Metodologias Integradas na Abordagem de Matérias de Educação Física e Desporto;
- Investigação em Jogos Desportivos Coletivos de Invasão;
- Desporto e Educação Física no Processo de Inclusão.

PRELETORES CONVIDADOS:

Isabel Condessa (FCSH - UA) | Adilson Marques (FMH - UL) | Elmano Santos (DSDE) | Ana Kotecki (FCS - UMa) | Norberta Fernandes (EBSSC) | Carlos Leon (EBSECL) | Manuela Vieira (DSDE) | Iolanda Gomes (EBC) | Márcia Martins (DSDE) | Sara Faria (DSDE) | Jorge Silva (STEE) | Hélder Vasconcelos (DSDE) | Emanuel Gonçalves (CDN) | Romualdo Caldeira (MITI) | Rúben Freitas (MITI)

Validado pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.

3,2 Créditos: Treinadores de Desporto (TD).

Para mais informações consultar EFERAM-CIT: <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>

Contacto: 967304287 E-mail: leonardoalves10_1996@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2019-2020

Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 26/02/2020



<https://qrqo.page.link/i2CMr>

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa



29 | Fevereiro | 09h00 – 13h00 |
2020 | 14h30 – 18h30 |

8h30 – Abertura do secretariado

8h45 – Receção Entidades

9h – Sessão de Abertura

9h45 - Conferências

- 9h45 – Conferência I – *Refletir o Ensino-Aprendizagem na Educação Física: da excelência das práticas à regulação da transformação social* - Isabel Condessa (FCSH – UA) – (Moderação: Helder Lopes - UMA)
- 10h15 – Debate
- 10h30 – Conferência II – *O Desporto Escolar na RAM* - Elmano Santos (DSDE) – (Moderação: Rui Ornelas – UMA)
- 11h00 – Debate

11h15-11h50 - Intervalo

- 12h00 – Mesa Redonda – *Eventos e Projetos no Âmbito do Desporto Escolar* - Manuela Vieira (DSDE) e Norberta Fernandes (EBSSC) – (Moderação: Jorge Soares – UMA)
- 12h45 – Debate

13h00-14h30 – Intervalo para almoço

- 14h30 – Conferência III – *O Impacto da Linguagem das Expressões na Formação de Competências Transversais dos Profissionais de Educação* - Ana Kotecki – (FCS - UMA) – (Moderação: Ana Luísa Correia – UMA)
- 15h00 – Debate
- 15h15 – Módulo 1 (Moderação: Catarina Fernando e Hélio Antunes – UMA)
- 15h20 – Abordagem Transversal das Matérias em Educação Física – Leonardo Alves (UMA).
- 15h35 – O Contributo das Atividades Rítmicas Expressivas nas Aprendizagens Essenciais – Tiago Sousa (UMA).
- 15h50 – Metodologias Integradas na Abordagem da Matéria de Atividades Rítmicas Expressivas, na Educação Física, nas Atividades Extracurriculares e no Desporto e Escolar – Iolanda Gomes (EBC).
- 16h15 – Debate

16h30 – 17h00 – Intervalo

- 17h05 – O Abordagem do Karaté na Escola – Propostas de Operacionalização – Joana Novo e Valéria Andrade – (UMA).
- 17h45 – Debate
- 18h00 – Síntese do primeiro dia de trabalhos (Ricardo Alves – UMA)
- 18h30 – *Encerramento da Sessão*

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

O Potencial Educativo da Educação Física e do Desporto Escolar numa Escola Interativa



7 | Março 2020 | 09h00 – 13h00 | 14h30 – 18h30

- 09h00 – Conferência IV – *Atividade Física, Aptidão Física e Rendimento Académico* - Adilson Marques (FMH - UL)
(Moderação: Duarte Freitas – UMA)
 - 09h30 – Debate
 - 09h45 – Módulo 2 (Moderação: João Prudente e Duarte Sousa – UMA)
 - 09h50 – Potencial dos Jogos Reduzidos no Ensino do Futebol – Camilo Fernandes (UMA) e Pedro Menezes (UMA)
- 10h35 – 10h55 – Intervalo
- 11h00 – Investigação sobre o Ensino dos Jogos de Invasão em Contexto Escolar: Abordagens e ilações para a prática - André Andrade (UMA) e Zeca Pestana (UMA)
 - 11h45 – Investigação nos Jogos Desportivos Coletivos Invasão no Contexto Escolar – Romualdo Caldeira (MITI) e Rúben Freitas (MITI)
 - 12h30 – Debate
- 13h00-14h30 – Intervalo para almoço
- 14h30 – Conferência V – *A Importância do Desporto Escolar e dos Cursos Profissionais* – Carlos Leon (EBSECL) –
(Moderação: Élvio Gouveia – UMA)
 - 15h00 – Debate
 - 15h15 – Módulo 3 (Moderação: Ana Rodrigues)
 - 15h20 – O Papel do Desporto e da Educação Física na Construção de uma Sociedade Inclusiva – Ana Henriques (UMA), José Quintal (UMA) e Carolina Ferraz (UMA)
 - 16h10 – A importância do Desporto: a perspetiva de um atleta paraolímpico – Emanuel Gonçalves (CDN)
- 16h30 -17h00 – Intervalo
- 17h05 – Propostas de Abordagem dos Desportos Adaptados em Contexto Escolar (Slalom, Goalball, Voleibol Sentado e Boccia) – Helder Vasconcelos (DSDE), Jorge Silva (STEE), Márcia Martins (DSDE) e Sara Faria (DSDE)
 - 18h00 – Debate
 - 18h30 – *Encerramento da Ação*

XII. Anexos

Anexo 1: Questionário sobre ARE-Dança desenvolvido pelo NE da Jaime Moniz.

Núcleo de Estágio de Educação Física 2019/2020
Professor Estagiário Tiago Sousa

Ação Científico-Pedagógica

Questionário – Atividades Rítmicas Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física

Género: M F Idade: _____ Ano/Turma: _____ Escola: _____ Área de estudo: _____

1. Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de Educação Física, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança?
 Sim Não (Passa para a pergunta 3)

- 1.1. Se respondeu positivamente, indique que conteúdos abordou?

Dança Aeróbica
 Danças tradicionais portuguesas
 Danças sociais
Outras: _____

- 1.2. Diga-nos em que ano(s) de escolaridade e número de horas despendidas.

1º Ciclo (horas) 2º Ciclo (horas) 3º Ciclo (horas) Secundário (horas)
 1º ano 5º ano 7º ano 10º ano
 2º ano 6º ano 8º ano 11º ano
 3º ano 9º ano 12º ano
 4º ano

2. Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física:

- 2.1. Diga-nos o que achou das aulas que teve, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Aprendi a contar os tempos musicais					
Fiquei com mais conhecimentos sobre dança					
Aprendi diferentes estilos de dança					
Consegui realizar movimentos ao som da música					
Senti menos vergonha em dançar					
Senti-me bem quando dançei					
Aprendi a expressar-me melhor com o meu corpo					
Sinto mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas					
Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio					

Outros: _____

- 2.2. Diga-nos o que gostava de aprender ou aprofundar com a matéria de Atividades Rítmicas Expressivas - Dança, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Ter mais conhecimentos sobre dança					
Aprender diferentes estilos de dança					
Aprender a contar os tempos musicais					
Conseguir realizar movimentos ao som da música					
Sentir menos vergonha em dançar					
Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo					
Aprender a me divertir quando danço					
Sentir mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas					
Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio					

Outros: _____

3. Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física, gostava de ter esta experiência?

Sim Não (Passa para a pergunta 3.2)

- 3.1. Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
É uma matéria de ensino interessante					
Queria aprender a contar os tempos musicais					
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança					
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos					
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança					
Queria saber realizar movimentos ao som da música					
Gostava de dançar em eventos sociais					
Dançar deixa-me bem-disposto(a)					
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas					

- 3.2. Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Não é uma matéria de ensino interessante					
Os meus amigos(as) dizem que não gostaram de abordar esta matéria nas suas aulas					
Tem demasiada informação para aprender					
É necessário saber dançar bem					
Tenho dificuldade em realizar os movimentos de forma coordenada com a música					
Sinto vergonha de dançar					
Tenho dificuldade em me expressar através de movimentos					
Tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas					
Não considero importante saber dançar					

Outros: _____

Agradecemos a sua colaboração.

Anexo 2: Instrumento de observação para os JDC-I (GPAI).

**Instrumento de Avaliação da Performance em Jogo
Análise da Performance no Jogo de Futebol**



Componentes e Critérios

Componentes da Performance a observar	Critérios
Tomada de Decisão: - a tomada de decisão refere-se à escolha do movimento ou ação tático-técnica em resposta ao problema tático.	Tentativas do jogador passar a bola a um colega de equipa livre. Tentativas do jogador rematar à baliza quando é apropriado.
Execução de Ações Tático-Técnicas – Individuais: - diz respeito à performance motora. Depois dos jogadores decidirem o que vão realizar, a seleção e execução da resposta motora deverá ser eficiente para alcançar o resultado desejado.	Receção – controlo e preparação da bola. Passe – a bola alcança o objetivo. Remate - a bola permanece abaixo da altura da cabeça e atinge o alvo.
Ações de Suporte (Ações Tático- Técnicas Coletivas): - são ações primárias, porque permitem a manutenção de bola que é vital para pontuar. Para manter a posse de bola na equipa, os jogadores com bola devem poder passar a bola a colegas de equipa que estão prontos e disponíveis para receber a bola. Consequentemente, estando disponíveis para apoiar os colegas, as movimentações sem bola são críticas para manter a posse de bola, marcar ponto e assim solidificar toda a performance no jogo.	O jogador parece apoiar o portador da bola mantendo-se, ou movimentando-se para uma posição apropriada, por forma a receber a bola.

Ficha de Observação para os JDC-I

	Nomes	Tomada de Decisão		Execução das Ações Tático-Técnicas Individuais		Ações de Suporte (Ações Tático-Técnicas Coletivas)	
		Aprop.	Inaprop.	Eficient.	Ineficient.	Aprop.	Inaprop.
1							
	Totais:	=	=	=	=	=	=
2							
	Totais:	=	=	=	=	=	=
3							
	Totais:	=	=	=	=	=	=
4							
	Totais:	=	=	=	=	=	=
5							
	Totais:	=	=	=	=	=	=

Aprop. = Apropriado; Inaprop. = Inapropriado; Eficient. = Eficiente; Ineficient. = Ineficiente

Índices de Performance

Fórmulas para os cálculos dos Índices
Envolvimento no Jogo = Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas + Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes + Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = Número de Decisões Apropriadas / (Número de Decisões Apropriadas + Número de Decisões Inapropriadas)
Índice de Execução das Ações Tático-Técnicas (IEA) = Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes / (Número de Execuções Tático-Técnicas Eficientes + Número de Execuções Tático-Técnicas Ineficientes)
Índice de Apoio (IA) = Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio / (Número Apropriado de Ações/movimentos de Apoio + Número Inapropriado de Ações/movimentos de Apoio)
Performance em jogo = (ITD + IEA + IA)

Anexo 3: Instrumento da AI dos JDC-I (GPAI).

Nome	IDNR	Basq_To	Basq_To	Basq_Sk	Basq_Sk	Basq_Su	Basq_Su	Fut_Tom	Fut_Tom	Fut_Skill	Fut_Skill	Fut_Sup	Fut_Sup
		2	1	5	1	22	1	0	0	0	0	8	2
		8	2	15	1	19	3	3	2	6	3	14	6
		3	1	6	1	12	6	3	2	7	2	7	3
		13	1	19	1	14	7	5	1	6	1	7	3
		7	1	14	3	16	8	2	1	3	1	8	3
		6	3	10	4	9	6	2	2	3	2	3	3
		9	3	19	3	14	2	6	3	7	5	7	0
		7	2	19	4	23	3	6	2	7	5	15	6
		12	5	26	6	13	4	6	2	11	5	9	3
		7	0	11	1	22	2	8	5	8	2	14	0
		4	2	8	4	18	5	3	1	3	3	6	2
		2	1	4	3	14	20	4	0	4	2	5	5
		5	7	12	10	14	8	3	5	4	7	4	14
		8	3	18	3	12	9	5	4	10	3	4	1
		5	0	8	3	18	2	2	0	1	1	6	3
		0	4	5	3	19	13	3	3	4	2	4	12
		12	1	21	2	14	2	5	4	9	6	2	1
		5	3	8	4	22	3	3	1	2	2	9	1
		2	0	4	1	10	10	0	1	0	1	4	7
		9	2	14	3	14	4	5	2	5	4	5	4
		7	1	8	3	10	11	22	3	17	4	9	0
		5	1	9	1	15	4	3	1	0	4	6	2

Anexo 4: Instrumento da AI dos JDC-I segundo Garganta (1995).


Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		Avaliação Diagnóstica Inicial de Jogos Desportivos Coletivos de Invasão															
Nº	Nome	Ocupação do Espaço				Progressão no Terreno				Domínio da Bola				Ações de Cooperação			
		N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
1		X					X			X				X			
2		X					X			X				X			
3		X				X				X				X			
4			X				X				X				X		
5		X					X			X				X			
6		X				X				X				X			
7				X			X					X				X	
8		X				X				X				X			
9			X				X				X				X		
10			X				X				X				X		
11		X					X			X				X			
12		X				X					X				X		
13		X				X				X				X			
14			X				X				X			X			
15			X			X					X				X		
16		X				X				X				X			
17			X				X				X				X		
18		X					X			X					X		
19		X				X				X				X			
20		X					X				X			X			

21				X			X					X			X		
22		X				X				X				X			
23																	
24		NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV

Legenda:

	Ocupação do Espaço	Progressão no Terreno	Domínio da bola	Ações de cooperação
Jogo Espontâneo (N1)	Ocupação do espaço em função da bola.	Progressão para o terreno em função da bola.	Insuficiente domínio da bola.	Ausência de cooperação.
Jogo Intencional (N2)	Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas	Progressão no terreno em função da baliza/alvo.	Domínio instável da bola.	Cooperação oportunista intermitente.
Jogo Estruturado (N3)	Ocupação racional do espaço.	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza.	Domínio estável da bola.	Cooperação consciente.
Jogo Elaborado (N4)	Ocupação estratégica do espaço.	Progressão estratégica no terreno.	Domínio estável e criativo da bola.	Cooperação subconsciente (automatismos)

Anexo 5: Grelha modelo da AS (exemplo).

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro																						
Disciplina		Educação Física																				
Ano Letivo		2019-2020				Prof.: Arcanjo Gaspar e Zeca Pestana																
Ano e turma		7º1				1º Semestre																
		GRELHA DE AVALIAÇÃO																				
		Atitudes e Valores				Avaliação Total Atitudes e Valores	Conhecimentos					Total da Avaliação Conhecimentos	Nota									
		Responsabilidade	Autonomia	Intervenção	Sociabilidade		Desempenho motor	Cumprimento das funções do MED + Literacia	Mini teste					Nota às décimas	Nota Final	(Escala 1 a 5)						
Assiduidade e Pontualidade	Cumprimento de tarefas e normas	Preservação de espaços e equipamentos	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com colegas e outros	Solidariedade e cooperação	10%	50%	10%	10%										
Nº		Nome	10%	10%	5%	5%	30%	50%	10%	10%				70%								
1			90,50	80,00	79,20	82,96	25,16	64,40	65,00	80,00				46,70	71,86	72	4	1				
2			93,79	80,00	79,00	79,50	25,30	63,60	60,00	40,00				41,80	67,10	67	3	2				
3			91,60	80,00	78,70	77,70	24,98	61,20	60,00	40,00				40,60	65,58	66	3	3				
4			91,60	81,50	78,70	81,77	25,33	76,00	80,00	60,00				52,00	77,33	77	4	4				
5			86,13	80,50	79,20	78,70	24,56	60,00	60,00	80,00				44,00	68,56	69	3	5				
6			90,43	80,00	79,20	78,70	24,94	60,80	61,00	60,00				42,50	67,44	67	3	6				
7			69,31	68,60	70,70	67,20	20,69	71,60	60,00	60,00				47,80	68,49	68	3	7				
8			84,27	75,70	76,70	74,19	23,54	63,60	62,00	60,00				44,00	67,54	68	3	8				
9			74,70	75,33	77,13	70,77	22,40	72,40	62,00	40,00				46,40	68,80	69	3	9				
10			84,70	77,40	78,20	77,90	24,02	68,00	70,00	60,00				47,00	71,02	71	4	10				
11			90,98	80,00	79,20	77,40	24,93	60,00	62,00	40,00				40,20	65,13	65	3	11				
12			88,77	77,63	78,06	73,34	24,21	60,40	62,00	60,00				42,40	66,61	67	3	12				
13			90,00	79,43	77,93	73,64	24,52	61,20	61,00	40,00				40,70	65,22	65	3	13				
14			72,34	72,03	68,53	67,03	21,22	60,80	56,00	20,00				38,00	59,22	59	3	14				
15			78,43	76,33	75,53	72,33	22,87	62,40	58,00	20,00				39,00	61,87	62	3	15				
16			95,50	80,00	79,00	84,71	25,74	69,20	70,00	80,00				49,60	75,34	75	4	16				
17			92,31	80,00	79,20	78,70	25,13	74,40	69,00	60,00				50,10	75,23	75	4	17				
18			83,43	79,50	78,70	78,40	24,15	62,80	68,00	60,00				44,20	68,35	68	3	18				
19			94,90	83,50	79,20	79,20	25,76	68,40	78,00	100,00				52,00	77,76	78	4	19				
20			79,60	76,43	76,06	73,56	23,08	66,00	60,00	60,00				45,00	68,08	68	3	20				
21			89,00	81,50	79,00	76,50	24,83	70,80	66,00	60,00				48,00	72,83	73	4	21				
22			83,33	81,93	79,93	76,93	24,37	61,20	60,00	20,00				38,60	62,97	63	3	22				
23							0,00							#REF!	#REF!	#REF!	###	23				
24			58,80	57,94	59,37	55,63	17,42	40,00	52,00	40,00				29,20	46,62	47	2	24				